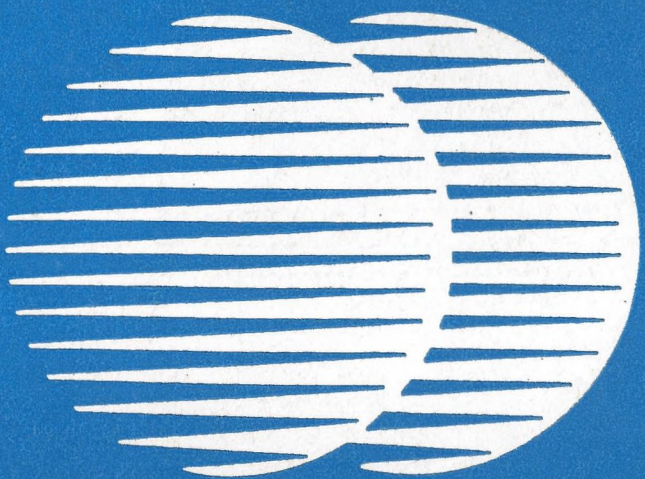
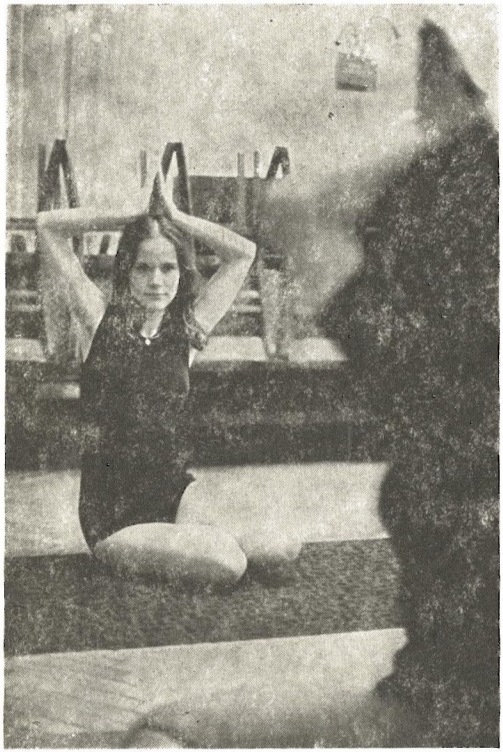
A testnevelés tanítása

XVIII. ÉVFOLYAM

1982 | 5

A MŰVELŐDÉSI MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA





Boros Jenő felvétele

A testnevelés tanítása

Felelős szerkesztő:
Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:
Balázsné Kustos Mária
Burka Endre
Gyenge József
Dr. Nagy György
Pádár Károly
Dr. Székely Gabriella
Dr. Szigeti Lajos
Dr. Takács Ferenc

Rovatvezetők:
Dr. Andor György (Sport és nyelv)
Dr. Csider Tibor (Gyógytestnevelés)
Somorjai László (Riportok)
Szentgyörgyi Zoltán (Ötletek, újdonságok)
Lovas Albert (Képanyag)

E számunk szerzői: dr. Andor György nyelvész, OPI Bp., *dr. Bodó László* docens, Bp.; *Dubecz József* testnevelő tanár, OPI Bp.; *Földesiné dr. Szabó Gyöngyi* szociológus, Bp.; *Hollandáné Bagoly Ildikó* szakfelügyelő, Bp.; *Nagy Istvánné* könyvtáros, Bp.; *Nagy Sándor* testnevelő tanár, Bp.; *Szabolcs Imréné* főiskolai tanársegéd, Bp.; *Szentgyörgyi Zoltán* egy. testnevelő tanár, Bp.; *dr. Takács Tibor* orvos, Bp.

TARTALOM

Nagy Sándor: A gimnáziumi részletes követelményrendszer III. 129
Földesiné dr. Szabó Gyöngyi: A testnevelésórák iránti attitűdökről egy empirikus vizsgálat alapján II. 138
Szentgyörgyi Zoltán: Ne optimálisan, hanem a legeredményesebben 142
Gyógytestnevelés 144
Guggolótechnika vagy lépőtechnika? 146
Ötletek, újdonságok 148
Észrevételek, hozzászólások 149
Folyóiratszemle 151
Szakterületünk tudományos életéből 152
Könyvismertetés 154
Iskolai testnevelés. Bibliográfia III. 156

Megjelenik évente hatszor

ISSN 0563—2021

Szerkesztőség: Országos Pedagógiai Intézet, 1046 Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. Postafiók: 33. Telefon: 211-200 — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (postacím: Budapest V., József nádor tér 1. — 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 penzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 33,— Ft. — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 5,50 Ft

Egyetemi Nyomda — 82.8157 Budapest, 1982
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató

A gimnáziumi részletes követelményrendszer III.

NAGY SÁNDOR

Dolgozatunk első és második részében a gimnáziumi kísérleti részletes követelményrendszer (a továbbiakban RKR) készítésében és kipróbálásában szerzett tapasztalatainkról számoltunk be.

Bemutattuk az RKR közvetlen és közvetett céljait, a kipróbálásokban részt vevő iskolákat és tanárokat, és főleg azokat a tapasztalatokat, megfigyeléseket, észrevételeket, javaslatokat, amelyeket a következő évben kipróbálásra kerülő RKR-ek kialakításában figyelembe vehetünk; például a követelmények elrendezésére, megfogalmazására, pontosságára vonatkozó megjegyzéseket. Megjegyezzük, hogy ezek a tapasztalatok már sok esetben túlmutatnak a kísérleti RKR-eken. Segítenek kimunkálni a végleges RKR-t. Erre akkor kerülhet sor, amikor egy-egy évfolyamban a kísérleti RKR-t kétszer kipróbáltuk, a kipróbálás tapasztalatait feldolgoztuk. A végleges RKR kidolgozása tehát szorosan kapcsolódik a kísérleti RKR-ek készítésének és kipróbálásának rendjéhez, azokat is évfolyamonként, felmenő rendszerben készítjük el.

A kipróbálás tapasztalatai ugyanakkor segítséget adnak abban is, hogyan lehet a már elkészült végleges RKR-t bevezetni, milyen szempontokat célszerű és kell a felkészítésben érvényesíteni.

Dolgozatunk harmadik részében szeretnénk bemutatni a második és harmadik osztályos RKR-t. Ez sok tekintetben igazodik a már bemutatott RKR-ekhez, a harmadik évben azonban az alappilléreket is érintő változásokra került sor. Amíg korábban az átdolgozás és a változtatás főleg a részletek pontosabb kimunkálását célozta, a jelenlegi átdolgozás elsősorban arra törekszik, hogy azokat a tapasztalatokat dolgozza fel, amelyek a korábban megismert és részben már megszokott szerkezetet olyan irányban változtatják, hogy az közel kerüljön a tanóra valóságához is, ezért az RKR-t alkalmazó-felhasználó tanárok ezt gyakorlatukban könnyen értelmezhessék.

Az RKR helye az iskolai dokumentumok között

Az RKR kiegészítő része az iskolai dokumentumcsaládnak. Az *Alapelvek* a gimnázium egészére vonatkozik, a nevelés általános kérdéseit tartalmazza. A *tanórai* (tantárgyi nevelési és oktatási tervek, a tantervek), továbbá a *tanórán* és az *iskolán kívüli* nevelés tervei az Alapelvek megvalósítására adnak kötelező érvényű útmutatást, lehetőséget.

A testnevelés-tantervet (A tanórai nevelés és oktatás terve. Testnevelés) egyrészt az RKR, másrészt a Testnevelés Teljesítményfüzet szervesen egészíti ki.

Az RKR a testnevelő tanárok számára készül. A tantervi követelmények felbontásával részletes, pontos megfogalmazásával a tudásszint értékeléséhez, méréséhez szükséges feladatokkal (gyakorlatokkal, próbákkal) és a feladatokhoz adott országos tudásszint-táblázatokkal módszertani segítséget nyújt a tantervi célok és feladatok adekvát megvalósításához, a tanítás-tanulás folyamatának megismeréséhez, a tanulók tudásszintjének méréséhez.

Szándékát tekintve az RKR azzal kíván módszertani segítséget adni, hogy a tanítás-tanulás folyamatát tekinti a követelményfelbontás alapjának. A tantervet a rövidség, a tömör szövegezés jellemzi, az RKR pedig lehetőséget ad arra, hogy megmutassuk a végső célhoz vezető út legfontosabb állomásait.

A részletezett követelmények tehát egyúttal differenciáltabb, pontosabb, felbontott követelmények is. A pontosságot részben az egyértelmű és következetes szóhasználattal (terminológia), részben pedig a tanulói tudásszint objektív megállapításával — ahol lehetőségünk volt rá — pontos mérésével valósítottuk meg.

A Teljesítményfüzet a tanulók számára készült. Ebben is megtalálhatók a tantervi célok jobb megvalósítását segítő legfontosabb követelmények és feladatok, természetesen azokat a tanulók életkorának és iskolatípusának megfelelően kidolgozva.

Szorosan kapcsolódnak a dokumentumcsaládhoz a tantervi célok eredményes megvalósítását segítő módszertani útmutatók, a tanórán kívüli sportfoglalkozások terve (tömegsport-foglalkozások, sportkör) és a középiskolás versenyek programja.

A dokumentumcsalád részei között a kapcsolatot a következő táblázat mutatja:

Alapelvek a gimnázium nevelő és oktató munkájához	
A tanórán folyó nevelés terve. Testnevelés. Útmutató. Részletezett követelményrendszer. Teljesítményfüzet.	A tanórán és az iskolán kívüli nevelés terve. A tanórán kívüli tömegsport- és sportfoglalkozások terve és a versenyek programja.
Módszertani útmutatók.	

A követelmények konkrétsága

A követelmények jelentős része — ezekből is a legfontosabbak, leglényegesebbek —, olyan természetűek, hogy azokat egy-egy órára, tanítási egységre megfogalmazni alig-alig lehet. Pontosabban: ezeknek a követelményeknek egy-egy órára történő konkretizálása formális. Az RKR kidolgozásánál ez jelentette és jelenti most is a legnagyobb nehézséget. A kitűzött célok rendszerint hosszabb idő alatt valósíthatók meg. Ez lehet egy év, de lehet a gimnázium négy éve is. Paradox tapasztalat, de a követelmények a legpontosabban és sokszor mérhető módon inkább a kevésbé általános nevelési és szakmai területre írhatók le.

Ezzel együtt az is nyilvánvaló lett — és a kipróbálásban ez a feltevés megerősödött —, hogy a *testnevelő tanári munka lényege éppen az általános nevelési és szakmai célok* megvalósításában, elérésében van. Nem egy-egy mozdulat, technikai elem megtanítása van munkánk középpontjában, bár hangsúlyoznunk kell ennek fontosságát, hanem ezeknek a mozdulatoknak, technikai elemeknek a felhasználása, alkalmazása egy-egy adott testgyakorlati ágban, éppen a sportág megfelelő szintű gyakorlása érdekében. Az is nyilvánvaló azonban, hogy a tanulók személyiségének fejlesztése és kialakítása az a végső cél, amelyhez a megfelelően kidolgozott követelmények segítségével hozzájárulhatunk.

A leírt természetes jelenségből adódott és adódik az RKR fő belső ellentmondása. Pontos és részletezett követelményeket inkább az eszközjellegű anyagrészben sikerült kidolgozni (eszköztudás), mert az általános pedagógia és sportműveltségre (tartalomtudás) vonatkozó követelmények sokszor nem adnak elégséges információt a testnevelő tanárnak. Erre a jelenségre közvetve többször is utaltunk dolgozatunk első és második részében.

A most jelzett ellentmondás kiemelése, megfogalmazása, tudatosítása akár az elméleti alapokat, akár a gyakorlat megvalósítását tekintjük, az RKR kidolgozásának és kipróbálásának kezdeti időszakában megítélésünk szerint kissé háttérbe szorult. Pontosabban, az első időszakban nem volt elégséges tapasztalatunk arra vonatkozóan, milyen jellegű követelmények azok, amelyek a mindennapi testnevelő tanári gyakorlatban hatékonyan használhatók.

A leírt ellentmondás felismerése biztosítja/biztosíthatja a tapasztalatok szerint a végleges RKR követelményeinek helyes értelmezését, kidolgozottságát, megfelelő belső arányait. A maga helyére teszi azt. Nem támaszt a végleges RKR-rel kapcsolatban olyan igényt, hogy valamennyi követelmény megfogalmazása, a követelmények megvalósulását megállapító mérőeszközök változtathatatlanul véglegesek legyenek. Inkább helyes az az elvárás, hogy a korábbi és az új tantervi követelmények kidolgozásához kapcsolódnak az RKR követelményei. Az RKR további lépéseket tesz a „teljes" követelményrendszer irányába.

Úgy tekinthetjük a követelmények konkrét-

ságának megítélését, hogy a tantervi követelmények teljes kibontása hosszú folyamat. Ez a munka már a hatvanas évek tanterveiben elkezdődött. Az új tantervekben jelentős előrelépés történt (pl. a képességfejlesztő gyakorlatok tudásszintjét adekvát módon mérő motoros gyakorlatok és százalékos szintek kidolgozásával), az RKR a megkezdett úton újabb előrelépést jelent, nem valószínű azonban, hogy valamennyi követelmény adekvát részletezését és pontosítását elvégezheti.

Az RKR taxonómiája

Az elsőként elkészített RKR-ek alapját a Bloom céltaxonómia általunk is ismertetett formája adta. Ezt a tényt, és az alkalmazott céltaxonómiát korábbi követelményrendszerek kérdéseivel foglalkozó írásainkban ismertettük. Utaltunk arra is, hogy Bloom céltaxonómiája részletesen a „kognitív szférára" kidolgozott. Kádárné Fülöp Judit és Nagy Tamás tesznek kísérleteket arra, hogy a céltaxonómiát az affektív és a pszichomotoros területeken is értelmezzék. Ez utóbbi formát már közvetlenül is fel lehetett használni az RKR-ek kidolgozásánál.

Jellemzője ezeknek a taxonómiáknak, hogy céljai hierarchikusan rendezettek. Az előbbi előzménye, feltétele az utóbbinak. Ugyanakkor a taxonómiák készítői hangsúlyozzák, hogy a céloknak általuk leírt rendje nem alkalmazható merev sémaként, mert a célok mindhárom területén a célok merev hierarchikus értelmezése, következetes alkalmazása nem tükrözi adekvátan a valóságos kapcsolatokat.

Az említett Bloom és Kádárné Fülöp Judit—Nagy Tamás által kidolgozott taxonómiák a valóság modelljei azonban abban a vonatkozásban, hogy a tanuló tapasztalata, tudása mintegy fokozatosan, lépésről lépésre nő, fejlődik, alakul ki. Ezért ez az út a követelményekkel is természetesen követhető.

A megismerés, a tanulás, az elsajátítás folyamatosan bővülő, gyarapodó természete teszi indokolttá, hogy a kezdeti és a végső tanultsági állapot, a tudásszint megállapítására, a kettő különbségének, a fejlődésnek tudásszintek szerinti végigkísérésére kísérletet tegyünk.

Az RKR-ek kipróbálása csak erősítette azt a felfogásunkat, hogy az elsajátítás nagymértékben függ az elsajátításra kerülő tárgytól. Testnevelésben a tudásszintek nem alkotnak merev hierarchikus rendet, azok sokszor egymás mellett állnak, pontosan a tanítási anyagtól függően.

A gimnáziumi második, de különösen a harmadik osztályos RKR készítésénél azért mutatkozott ez a kérdés fontosnak, mert szükséges volt az általános nevelési és sportműveltségi területeken is az évfolyamok közötti pontosabb különbségtételre. A különbségtevés azonban különösen nehéznek bizonyult. Az ötös tagoltságú szintezés sokszor volt „mesterkélt", a gyakorló tanárok tanórai munkájától gyakran távol állt, tehát azt nem is segítette a célul kitűzött hatékonysággal.

Ezért a követelményszintek megfogalmazásánál alapvető változást jelentett, hogy azok számát csökkentettük. A szintek számának csökkentése jelentősen csökkentette ugyan a differenciált megítélés lehetőségét, de pontosan a szintek számának csökkenése biztosította a követelményszintek egyértelmű megfogalmazását, majd az így megfogalmazott szintek egyértelmű, nem szubjektív tanári értelmezését és tanórai felhasználását.

A szintek számának csökkenése a másik oldalról tekintve rendkívül előnyösnek bizonyult a korábban merev sémaként értelmezhetőre hierarchikus a rend „fellazításában". Ebben az esetben nemcsak verbálisan hangsúlyoztuk a hierarchikus felépítés „rugalmasságát", hanem maguk a követelmények mutatták be, hogy milyen mértékben állnak egymás felett és egymás mellett.

Az egymásfelettiség, egymásmellettiség tehát konkrét elbírálás tárgya lett, megengedve természetesen gyakran azt is, hogy azonos követelmény, azonos tudásszint „megőrzése" lehet a kitűzött cél.

Nevelési követelmények

A nevelési követelmények jelentős része olyan, hogy azok megvalósítása-megvalósulása hosszabb időt vesz igénybe, ezért a tanév egészére szólnak, sőt sok közülük több évre, a gimnázium négy évére. Jelentős az olyan nevelési követelményeknek a száma is, amelyek ugyanakkor egy-egy időszakhoz, tan-

anyaghoz szorosabban hozzátartoznak. Ezért a nevelési követelmények egész tanévre és egy-egy időszakra is vonatkoznak.

Ez tehát a leírt jellemző tulajdonságukból fakad.

Például a tananyaghoz szorosan nem kapcsolódó, egész évre szóló nevelési követelmény a gimnáziumi RKR III. osztályában: „*Jellemezze magatartásukat* a tudatos fegyelem, a helyzetnek megfelelő viselkedés: dolgozzanak laza szervezeti keretekben is fegyelmezetten."

Az atlétika követelménye: „*Viselkedésükben mutatkozzon meg*, hogy megértették, miszerint az atlétikában az egyéni teljesítménynövekedés jelenti a tudásnövekedést, és törekszenek is teljesítményük növelésére."

Az átdolgozott gimnáziumi RKR-ben a neveltségnek több szintjét különböztetjük meg. Végső következtetésben ezek a szintek gyakran életkorhoz kötöttek, de jellemzőjük, hogy még a visszatérő követelmények (azonos követelmények) teljesítése is — magasabb színvonalon — az életkor változásával mindig feladat marad.

Ha például az erő, az állóképesség, a kerékpározás, az úszás tudásszintjével hasonlítjuk a nevelési követelményeket össze, azt tapasztaljuk, hogy az, aki megerősödött, kitartó lett, kerékpározni vagy úszni megtanult, gyakorlatilag azonos tudásszinten maradhat évekig. Távolról sem azonos azonban a helyzet a nevelési követelmények adott időpontban történő megvalósításakor. A neveltségi tudásszintet rövid idő alatt el lehet „felejteni", pontosabban csak szavakban tudni, de viselkedésben nem.

A nevelési szinteket az általános pedagógiai célrendszerben az érzelmi-akarati (affektív) területhez kapcsoltuk, és a „neveltségnek" egymásra épülő öt szintjét különböztetjük meg. Érdemes visszaemlékeznünk rá:

Érzelmi-akarati (affektív) terület, szint	A követelmények RKR terminológiája az I. és II. osztályban
A) Nyitottság	„Legyenek hajlandók..."
B) Befogadás	„Fogadják be és működjenek együtt..."
C) Értékképzés	„Azonosuljanak a..."
D) Értékrendszer kialakítása	„Alakuljon ki értékszintjük..."
E) Magatartás	„Viselkedésükben mutatkozzon meg..."

A gimnáziumi RKR II. és III. osztályában a nevelési követelmények három szintjét határozzuk meg. A most kidolgozott három szintet a kipróbáló szakfelügyelőkkel, tanárokkal előzetesen megbeszéltük. Úgy tűnt, hogy a nevelési követelmények, sőt segítségükkel az értékelés is a korábbiaknál operatívabb lett, és az értékelés mind osztályátlagban, mind pedig tanulónként kimutathatóvá vált.

Először táblázatos formában mutatjuk be a változást, a 133. oldalon.

Nézzük most meg a tényleges megvalósulást az átdolgozott II. és III. osztályos RKR-ben.

1. Működjenek együtt a tanulók a tanárral a ... célkitűzés, feladat megoldásában

A nevelési cél, feladat megvalósításakor az együttműködés a későbbi nevelési szintek első foka. Az indíttatás mintegy kívülről történik, „engedelmességet" jelent, megfelelő tudatosság nélkül.

Érzelmi-akarati (affektív) terület, szint	A követelmények RKR terminológiája a II. és III. osztályban
1. Együttműködés (Nyitottság, befogadás)	„Működjenek együtt a tanulók a tanárral a ... célkitűzés vagy feladat megoldásában."
2. Azonosulás (Értékképzés, értékrendszer kialakítása)	„Azonosuljanak a tanulók a ... célkitűzéssel, feladattal."
3. Viselkedés (Magatartás)	„A tanulók viselkedésében mutatkozzon meg (végezzék szabadidejükben is) a ... célkitűzésből adódó feladatokat."

Az engedelmesség követelményszintet a tanulók jelentős részénél csak kitartó pedagógiai munkával lehet teljesíteni. Gyakori az olyan tanulói viselkedés, amelynél a tanuló nem működik együtt a tanárral. Különböző okok miatt a tanuló az órán nem vesz részt: nem hoz felszerelést, csak bizonyos gyakorlatokat hajlandó elvégezni. Nem érte el az a tanuló sem a „működjenek együtt" követelményszintet, amely elvégzi ugyan a feladatokat, de a feladat elvégzése csak formális. Rendszeresen figyelmeztetni kell a tanulót feladatának elvégzésére. Értelemszerűen tehát ennek a szintnek a teljesítése az alapja a hatékony tanórai munkának.

Példákat a II. osztályos RKR-ből mutatunk be:

Az atlétika követelménye

„Működjenek együtt a tanárral a megfelelő egyéni technika kialakításában."

A torna követelménye

„Működjenek együtt a tanulók az előkészítő és tornaanyag nagyobb hatásfokkal történő végrehajtásában és a tornagyakorlatok összeállításában: a kéziszerek, illetve szerek fokozott és tudatos felhasználásában."

A sportjátékok követelménye

„Működjenek együtt a tanárral a játék sportszerű lefolyásában."

2. Azonosuljanak a tanulók ... célkitűzéssel, feladattal

Szívesebben végzi a tanuló a feladatot és az értékek is tudatosabbak, ha a nevelési célkitűzéssel azonosulni tud, azt szinte a magáénak érzi, tudja. Az *azonosuljanak* neveltségi szintnek az elérése azért rendkívül fontos, mert az pedagógiai ráhatás nélkül aligha képzelhető el. Az értékek tudatosulásán alapuló belső ösztönzés lesz az alapja a tanulók viselkedésének is.

Például a III. osztályos RKR-ből az *atlétika* követelménye: „Azonosulva a feladattal, törekedjenek a tanulók a megfelelő egyéni technika elsajátítására. Legyenek tájékozottak a jelentősebb versenyekről, eredményekről."

A torna követelménye

„Azonosulva a feladattal, törekedjenek a tanulók az előkészítő tornaanyag nagyobb hatásfokkal történő végrehajtására, a tornagyakorlatok összeállítására: a kéziszerek, illetve szerek fokozott és tudatos felhasználására."

A sportjátékok követelménye

„Azonosuljanak a tanulók a feladattal, hogy a játék technikai elemeit a játék taktika részének kell alárendelni."

3. A tanulók viselkedésében mutatkozzon meg (végezzék szabadidejükben is) a ... célkitűzésből adódó feladatokat

A végső cél az, hogy a tanulók viselkedésében (beállítódás) is mutatkozzon meg a nevelési célkitűzés. Ez csak akkor válhat valóra, ha az értékszint megmutatásával tudjuk az együttműködést és a feladattal történő azonosulást elérni. A nevelés végső célja, hogy a tanulók az iskolában és az iskolából kikerülve

úgy viselkedjenek, ahogy azt az Alapelvek általános nevelési célja megfogalmazza. Ez csak több év, gyakorlatilag a gimnázium négy éve alatt valósítható meg. Például a III. osztályos RKR-ből az egész évre szóló követelmények:

„Viselkedésükben mutatkozzon meg, hogy szokásukká vált a sportkörnyezet higiéniája, tisztasága, a rendszeres és alapos mosakodás az órák után. Viselkedésükben fokozottan jusson kifejezésre — politikai tartalmában is — a honvédelmi kötelezettség teljesítésére való felkészülés."

A rendgyakorlatok követelményei

„Viselkedésükben váljon kifejezetté a szervezett kötelékben való mozgás közben az alakiság sajátos ritmusa, az egyöntetűség, a szabályozottság."

A téli foglalkozások szabadban követelménye

„Viselkedésükben mutatkozzon meg, hogy azonosultak azzal a nevelési céllal, hogy a friss levegőn végzett rendszeres sportolás egészséges."

A sportjátékok követelménye

„Váljék szükségletükké a játék sportszerű lefolyásában az öntudatos viselkedés."

Az ismeretanyag követelményei

A követelményeket a testnevelésben a tanulás sajátosságai határozzák meg. Kiindulópontunk ezért a motoros tanulás volt: „A testnevelésben folyó tevékenység közben a gondolkodás tárgya maga a cselekvés, a (külső) cselekvés útján megoldható feladat. Az elvont logikai gondolkodás ebben aligha nélkülözhető, de önmagában, szemléletes tartalom nélkül nem vezet célra." (Burka Endre, 1979.)

Minden tevékenység, így a sporttevékenység is műveletekre bontható. Tanítani-tanulni is műveletenként célszerű. Ezért a tevékenységben elért fejlesztési szintet így úgy tudjuk egzakt módon megállapítani, ha műveletenként állapítjuk meg (majd ezeket összegezzük) az eredményeket. Emiatt a mérés első lépése a mérendő tevékenység műveleteinek a számbavétele. A motoros követelmények szintjének meghatározásában, mérésében a leírtakból indultunk ki. (Orosz Sándor, 1974.)

A motoros tanulás követelményeinek teljesítésében jelentős szerepe van a tanulók megelőző általános iskolai és gimnáziumi mozgástapasztalatának. A kezdetben esetleges mozgástapasztalat a gyakorlás eredményeképpen fokozatosan tudatosodik és állandóan bővül, így válik mind teljesebbé. Tehát a követelmények kidolgozásánál a mozgástapasztalatot sem hagyhatjuk figyelmen kívül.

a) A motoros követelmények

A motoros követelményeket a tevékenység végrehajtásának minősége szerint három szinten határoztuk meg. Ez a három szint a szintek értelmezését tekintve rendkívül közel áll a Kádárné Fülöp Judit—Nagy Tamás által kidolgozott általános pedagógiai célrendszer pszichomotoros szintjeihez. Összehasonlítás kedvéért egymás mellett mutatjuk meg az általános célrendszer, a korábbi és a most kidolgozott RKR motoros követelményszintjeit a következő oldalon.

Az újonnan kidolgozott szintek értelmezése:

1. Segítséggel végezzék a tanulók a feladatot

A mozgásos tevékenység műveletei meghatározott szabályok szerint követik egymást: a mozgásos tevékenységnek állandó, határozott szerkezete van (térbeli, időbeli, dinamikai összetevőkkel), a mozdulatok nem véletlenszerűen kapcsolódnak össze, a végrehajtást szabályok irányítják, rendezik. A tanulás kezdetén a tanuló a mozgásos tevékenység szabályát kívülről kapja (külső vezérlés): elmagyarázzuk, bemutatjuk a mozgásos tevékenységet, végrehajtásában ténylegesen és szóban segítünk. A tanulók a mozgásokat kezdetben meglehetősen bizonytalanul képesek végrehajtani, amíg a mozgás műveleteit, azok egymásutánját nem tanulják meg. A mozgásos tevékenység végzésében tehát ez a legalacsonyabb szint.

Bármilyen mozgásos tevékenység tanulásában ez a szint addig tart, ameddig a tanulók a gyakorlatot utánzással, tényleges segítséggel (tanári, tanulói vagy szóbeli) képesek végrehajtani.

Például a III. osztályos RKR-ben a *gimnasztika* követelménye: „Bemutatás után, illetve segítséggel végezzenek az egész testet általánosan és sokoldalúan fejlesztő, több nagyobb izomcsoportra, illetve testrészre egyszerre ható erősítő, valamint nyújtó hatású,

Motoros (pszichomotoros) terület, szint	Általános pedagógiai célrendszer	I. és II. osztályos RKR	II. és III. osztályos RKR
1.	*A)* Utánzás	1. „Bemutatás után segítséggel csinálják."	1. „Segítséggel végezzék a tanulók a feladatot."
2.	*B)* Külső vezérlés (jártasság)	2. „Szóbeli segítséggel, egyszerű feladathelyzetben csinálják..."	2. „Önállóan végezzék a tanulók a feladatot."
3.	*C)* Belső vezérlés (készség)	3. „Önállóan, alternatív feladathelyzetben is csinálják..."	3. „Alkalmazzák a tanulók a gyakorlatot a valóságos, sportszerű helyzetben versenyen."
4.	*D)* Interiorizáció (képesség)	4. „Váratlan komplex feladathelyzetben csinálják..."	

egyidejűleg összetett, a kiinduló helyzeten kívül 3—4 alapformát tartalmazó 4—8 ütemű szabad-, illetve szabadgyakorlati alapformájú páros, kéziszer-, szergyakorlatokat."

Az atlétika követelménye

„Segítséggel végezzék a tanulók a futó, ugró és dobóversenyeket: a választott magasugró technika javítását, különös tekintettel a felugrás gyorsítására, a kar- és láblendítésnek az elrugaszkodással való fokozottabb összehangolására, vagyis az elrugaszkodó láb optimális terhelésére."

2. Önállóan végezzék a tanulók a feladatot

A mozgásos tevékenység egészének többszöri elvégzése (gyakorlása) után a tevékenység, mozgás szabálya rögzítődik, azt segítség nélkül, önállóan képesek a tanulók elvégezni (belsővé válik, interiorizálódik). Ezen a tudásszinten a mozgást gyorsabban, kevesebb hibával végzi a tanuló, de a mozgásos tevékenységre még mindig erősen figyelnie kell. A szóbeli segítség még itt is előfordulhat, de az már csak esetleges, és célja inkább a gyakorlás közben jelentkező újabb hibák kialakulásának megakadályozása.

Például a III. osztályos RKR-ből a *rendgyakorlatok* követelményei:
„Önállóan, vezényszó után végezzék a tanulók a testfordulatokat járás közben; a futás megindítását és megállítását, a vonulásokat, keresztező ellenvonulásokat járás közben. Önállóan alternatív helyzetben is végezzék a tanulók a fejlődést, a szakadozást helyben, illetve járás közben: a menetirány változtatását."

Az atlétika követelménye

„Önállóan végezzék a tanulók az előkészítő gyakorlatokat az I., II. osztályban tanultak változatos felhasználásával, bővítésével."

3. Alkalmazzák a tanulók a gyakorlatot valóságos, sportszerű helyzetben, versenyen

További gyakorlással a mozgásos tevékenység gyorsasága és a végrehajtás minősége is egyre javul. Addig érdemes és szükséges gyakoroltatni, ameddig a gyorsaság és a minőség már nem javulhat lényegesen. Ekkor már nem kell a tanulóknak minden figyelmüket a végrehajtásra fordítani, tehát lehetőség nyílik azt valóságos sporttevékenységben felhasználni, alkalmazni. Ez a szint már feltételezi a moz-

gásos tevékenység műveleteinek automatizálását.

Például a III. osztályos RKR-ből a *rendgyakorlatok* követelményei: „Váratlan helyzetben is önállóan tudják változtatni a menetsebességet, lépéshosszúságot: a helybenjárás, helybenfutás, az átmenet járásból futásba és vissza gyakorlatokat."

A képességfejlesztő gyakorlatok követelményei

„Önállóan, alternatív feladathelyzetben is végezzenek gyakorlatokat és játékokat (versenyeket) a sokoldalú képességfejlesztésre."

A sportjátékok követelményei

„Alkalmazzák a tanulók a választott sportjátékban a labdavezetést és átadásokat, a gyors labdatovábbítást a támadásban, a védőmozgás hozzáigazítását a támadó mozgásához."

Az *alkalmazás* tudásszint mutatja talán a legjobban, hogy a motoros és értelmi tanulás, a szemléletes és az elvont gondolkodás között nincs merev határvonal, azok egymáshoz kapcsolódnak. Az alkalmazás szintjén megnő az értelmi összetevő és a mozgástapasztalat szerepe.

A motoros követelmények szintjét a tanulók egyéni teljesítménye alapján állapítjuk meg, amelynek szintjét a tantervi anyag feladathelyzetben történő végrehajtásként határozza meg.

A *motoros* követelmények szintjét osztályátlagban is mérjük: az adott feladatot, gyakorlatot hány tanuló tudja a segítséggel, az önállóan, és az alkalmazás szintjén végrehajtani.

b) Az értelmi követelmények

Testnevelésben az értelmi tudásszint döntő többségben *nem a hagyományosan értelmezett elméleti tudás.* A szabályismeret például az elméleti tárgyak ismeretével hasonlítható össze, de csak a gyakorlat alapján sajátítható el. A több értelmi tudás is sok szemléletes elemet tartalmaz.

„... a cselekvéstanulás valójában *feladatmegoldó tanulás* — írja Burka Endre —, amely sajátos gondolkodásmód elsajátítását igényli, és amelynek keretében a gondolkodás nem „külsődlegesen", a cselekvéstől elkülönülten, hanem magában a cselekvésben, a cselekvéssel szoros egységben megy végbe. Ezért az értelmi (kognitív) műveletek a motoros tevékenységgel a legszorosabb egységben — mint a képzettekkel folytatott műveletek (szemléletes gondolkodás) — mennek végbe. A természet- és a társadalomtudományok esetében a gondolkodás közvetlenül „érintetlenül" hagyja a gondolkodás tárgyát, nem irányul közvetlenül annak megváltoztatására. Természetesen a játék- és sportcselekvésről is *lehet* így gondolkodni, de ez legjobb esetben az „értő néző", vagy a tudományos kutató viselkedésére lesz jellemző. Magában a játék- és sportcselekvésben olyan gondolkodás kialakítása a cél, amely *közvetlenül* a cselekvés irányítójává, a feladathelyzet átalakítójává válik."

Részben az elméleti szempontok, de jelentős részben a kipróbáló tanárok észrevételei is segítettek, hogy az RKR értelmi követelményeinek kidolgozásában jelentős egyszerűsítéseket, a mindennapi testnevelésben jobban felhasználható tudásszinteket határozzunk meg. Ezért is érthető, hogy a változtatások itt a legjelentősebbek.

Az értelmi követelményeket két szinten fogalmazzuk meg. A korábbi öt szint értelmezése a tapasztalat szerint nem sikerült a mindennapi testnevelői gyakorlatban. A már elemzett területekhez hasonlóan itt is először összehasonlító táblázaton mutatjuk meg a változást a következő oldalon.

Az értelmi követelményszintek értelmezése

1. Ismerjék fel a tanulók a gyakorlatban tanult törvényszerűségeket, szabályokat

Kizárólag olyan értelmi követelmények ezek, amelyek a motoros tanulás idején alakulnak ki. Tehát ezeket az ismereteket nem verbálisan kell megtanulni, értékelni, hanem a gyakorlati végrehajtásban.

Például a III. osztályos RKR-ben, *atlétikában* „Ismerjék fel a tanulók, hogy a rendszeresen végzett futásgyakorlatok a szív- és a keringési rendszer edzését jelentik, növelik edzettségüket."

Vagy például a *feladatlapokon* a feleletválasztásos kérdések vagy a sorozatképek helyes sorrendjét megállapító feladatok, ahol fel kell ismerni az alternatívák közül a helyes választ, illetve valamilyen mozgást bemutató

Értelmi (kognitív) szint	Blom, B. S. célrendszere	Általános pedagógiai célrendszer	Szakközépiskolai I., II. és III. osztály, gimnáziumi RKR I. és II. osztály	Gimnázium II. és III. osztály
1.	Ismeret	*A)* Felidézés	*1.* „Ismerjék fel a tanulók..."	*1.* „Ismerjék fel a tanulók..."
2.		*B)* Rutin eljárások		
3.	Megértés	*C)* Megértés	*2.* „Értsék meg a tanulók..."	*2.* „Értsék meg a tanulók..."
4.	Alkalmazás	*D)* Alkalmazás	*3.* „Alkalmazni tudják a tanulók..."	
5.	Analízis Szintézis Értékelés	*E)* Kritikai megítélés	*4.* „Ítéljék meg helyesen a tanulók..."	

képsor „összekevert" képeit helyes, a valóságnak megfelelő sorrendbe kell tenni.

2. Értsék meg a tanulók, hogy miért a gyakorlatban tanult törvények, szabályok a legalkalmasabbak a mozgások célszerű végrehajtására

Ezen a szinten a tanulók a felismert törvényszerűségek mögött megtalálják azokat a közös vonásokat, amelyek biztosítják a különböző mozgások, mechanikai, fizikai, élettani jelenségek kapcsolatát. A megértés, amely elsősorban a különböző mozgásokban jelentkező törvényszerűségek szerinti cselekvésben nyilvánul meg, nem elméleti tanítást és megértést, hanem gyakorlati feladatmegoldást jelent. Az értelmi tudásszint megállapítása is főleg gyakorlati végrehajtásban történik.

Például a tanulók a mozgás végrehajtása során észreveszik, hogy az egymástól eltérő ugrásokban a kitámasztás, vagy az egymástól eltérő dobásokban az ívképzés azonos elvek alapján történik.

A III. osztályos RKR követelményei *atlétikában* „Értsék meg a tanulók, az elrugaszkodó láb optimális terhelésének fontosságát a magas- és távolugrásban: súlylökésben a lökés mozdulatának fontosságát, végrehajtásában mutassanak javulást."

A sportjátékok követelményei

„Értsék meg a tanulók kosárlabdában, hogy a támadást csak a gyors visszahelyezkedés akadályozza meg hatékonyan, kézilabdában a védő és támadó helyzetének különbségét."

Az RKR végső formájában a leírt területek és szintek szerepelnek majd, de iskolatípus és életkor szerinti követelményszintekkel. Adott tudásszinten belül is differenciálni lehet és kell majd egy-egy tanuló teljesítményét értékelve, hasonlóan a jelenleg érvényes tanterv motoros gyakorlatainak táblázatához.

Az RKR-ek készítésében és kipróbálásában szerzett ötéves tapasztalat után került sor az RKR szerkezetét érintő alapvető változtatásra. Ez a változtatás sem történt azonban máról holnapra. Több éve értek már azok a feltételek, amelyek biztosították a jelen ismertetett formát.

A követelmények tulajdonságaira, használhatóságukra vonatkozó nagyon jelentős tapasztalatok segítettek abban, hogy a jelenlegi, a megindításhoz viszonyítva jóval egyszerűbb, és a felhasználhatóságát tekintve is egyszerűbb formát kialakítsuk. Köszönettel tartozunk valamennyi szakmunkásképző iskolában, szakközépiskolában és gimnáziumban tanító szakfelügyelőnek és testnevelő tanárnak ezért az eredményért.

Nem gondolhatunk egy pillanatra sem arra, hogy további tapasztalatok, elmélyedés a felvetett elméleti és gyakorlati kérdések sűrűjében változatlanul hagyja majd a most kialakított RKR-t. Ez a munka azonban már egy következő időszakban történik.

Irodalom

Kádárné Fülöp Judit: Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 1971. 6.

Ballér Endre: A tantervek alapvető összefüggéseiről. Pedagógiai Szemle, 1972. 3.

Dr. Nagy Tamás: Próbák és feladatlapok együttes alkalmazása a testnevelés tanításában. A testnevelés tanítása, 1974. 6.

Dr. Orosz Sándor: A helyesírás fejlődése. Tankönyvkiadó, 1974.

Kádárné Fülöp Judit—Nagy Tamás: Kísérlet egy általános pedagógiai cél- és követelményrendszer megteremtésére. OPI irattári anyag. Budapest, 1976.

Dr. Nagy Tamás: Tantárgyi követelményrendszer I., II. A testnevelés tanítása, 1976. 4. 1977. 1.

Általános követelményrendszer-koncepció. OPI Dokumentumok. 1976. 1.

Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Kádárné Fülöp Judit: Az értékelési taxonómia általános pedagógiai perspektívá ból. Pedagógiai Szemle, 1979. 4.

Nagy Sándor: Részletes kísérleti követelményrendszer a gimnázium I. osztálya számára. Testnevelés, OPI, Budapest, 1979.

Nagy Sándor: A középiskolai részletes követelményrendszer I., II., III. A testnevelés tanítása, 1979. 2., 3., 4.

Burka Endre: Részletezett követelményrendszer a gimnáziumok I. osztálya számára. Testnevelés, OPI irattári anyag, Budapest, 1979.

Nagy Sándor: Részletes kísérleti követelményrendszer a gimnázium I. és II. osztálya számára. Testnevelés, OPI, Budapest, 1980.

Nagy Sándor: Részletes kísérleti követelményrendszer a gimnázium II. és III. osztálya számára. Testnevelés, OPI, Budapest, 1981.

A testnevelésórák iránti attitűdökről egy empirikus vizsgálat alapján II.

FÖLDESINÉ DR. SZABÓ GYÖNGYI

4. *A testnevelés iránti attitűd és néhány szociológiai-demográfiai jellemző összefüggései*

Kutatásunk következő szakaszában azt vizsgáltuk meg, *különböznek-e egymástól* az egyes szociológiai-demográfiai jellemzőjű ta-

7. táblázat

A választott iskolatípusok és a testnevelés osztályzatok miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Iskolatípus	Attitűd			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Gimnázium	41	7	53	101
Szakmunkásképző iskola	63	80	27	170
Szakközépiskola	36	4	11	51
Összesen	140	91	91	322

$\chi^2 = 86{,}44$
$df = 4$
$p < 0{,}001$

Helyreigazítás

A Testnevelés Tanítása 1982. 4. számában Földesiné dr. Szabó Gyöngyi: A testnevelés iránti attitűdökről egy empirikus vizsgálat alapján I. című cikkében a 3. és a 6. táblázat felcserélődött.

A hibáért szíves elnézést kérünk.

Szerkesztőség

nulócsoportok testnevelés iránti attitűdjeikben. A különbségek matematikai-statisztikai értékeléséhez a $\varkappa^2$-próbát alkalmaztuk.

Az összehasonlítások során a változókat egyfelől a lakóhely, az életkor, az iskolatípus, a nem, a szülők foglalkozása, másfelől az attitűdök előzőekben elemzett összetevői, a testnevelő tanár, a mozgáslehetőség és az elért eredmények miatti attitűd mutatói jelentették.

A $\varkappa^2$-próbák eredményei szerint különböző erősségű, szignifikáns összefüggés van az elért eredmények miatti attitűd és a tanulók iskolatípusa (7. táblázat), lakóhelye (8. táblázat), neme (9. táblázat), az apa (10. táblázat) és az anya foglalkozása (11. táblázat) között.

A számítások a továbbiakban a táblázatoknál bemutatott biztonsági szinten szingifikáns

8. táblázat

A lakóhely és a testnevelés osztályzatok miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Lakóhely	Attitűd			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Falu	118	70	58	246
Város	111	19	41	171
Összesen	229	89	99	417

$\varkappa^2 = 19{,}49$
df = 2
$p < 0{,}001$

9. táblázat

A nemek és a testnevelési osztályzatok miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Nem	Attitűd			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Fiú	116	62	48	226
Leány	112	28	51	191
Összesen	228	90	99	417

$\varkappa^2 = 10{,}04$
df = 2
$p < 0{,}10$

10. táblázat

Az apa foglalkozása és a testnevelési osztályzatok miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Az apa foglalkozása	Attitűd			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Fizikai dolgozó iparban, városban	64	20	31	115
Szellemi dolgozó városban	49	7	21	77
Fizikai dolgozó iparban, falun	75	41	17	133
Fizikai dolgozó mezőgazdaságban	11	8	4	23
Szellemi dolgozó falun	21	9	19	49
Egyéb	9	8	7	24
Összesen	229	93	99	421

$\varkappa^2 = 29{,}50$
df = 10
$p < 0{,}001$

11. táblázat

Az anya foglalkozása és a testnevelési osztályzatok miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Az anya foglalkozása	Attitűdök			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Fizikai dolgozó iparban, városban	49	17	22	88
Szellemi dolgozó városban	56	9	21	86
Fizikai dolgozó iparban, falun	67	43	26	136
Fizikai dolgozó mezőgazdaságban	15	9	7	31
Szellemi dolgozó falun	30	10	16	56
Egyéb	12	5	7	24
Összesen	229	93	99	421

$\varkappa^2 = 16{,}79$
$df = 10$
$p < 0{,}01$

összefüggést mutattak ki a testnevelő tanár miatt kialakult attitűdök és az iskolatípus (12. táblázat), az anya (13. táblázat) és az apa foglalkozása (14. táblázat) között. Az eredmények alapján úgy tűnik, más szociológiai jellemző (lakóhely, nem, életkor, tanulmányi átlag) nem befolyásolta a testnevelő tanár miatti attitűdöt.

A mozgáslehetőség miatti attitűdök és az egyes szociológiai jellemzők között $\varkappa^2$-számításaink egyetlen esetben sem mutattak ki szignifikáns összefüggéseket. Helyszűke miatt a szignifikáns különbségeket nem mutató táblákat nem közöljük.

Az előzőekben bemutatott adatok azt a látszatot kelthetik, hogy a tanulók különböző

12. táblázat

A választott iskolatípusok és a testnevelő tanár miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Iskolatípus	Attitűd			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Gimnázium	35	11	55	101
Szakmunkásképző iskola	93	13	64	170
Szakközépiskola	36	3	12	51
Összesen:	164	27	131	322

$\varkappa^2 = 19{,}62$
$df = 4$
$p < 0{,}001$

szociológiai-demográfiai sajátosságai egyáltalán nem befolyásolják azt a tényt, hogy mozgásigényük — vagy annak hiánya — miatt szeretik, vagy nem szeretik a testnevelésórákat. Részben meghatározzák, hogy a testnevelő tanár pozitív vagy negatív beállítódást vált ki tantárgyával szemben, s nagy mértékben determinálják, hogy az osztályzatok hogyan hatnak a testnevelés iránti attitűdök alakulására. A fenti megállapítások azonban csak részben igazak.

Az beigazolódott, hogy egyfelől az eltérő lakhelyű, iskolatípusú, társadalmi származású és részben nemű tanulócsoportok szignifikánsan különböznek egymástól a tekintetben, hogy az elért eredmények hogyan befolyásolják a testnevelés iránti attitűdök alakulását. Másfelől a különböző típusú középiskolába járó, más-más társadalmi származású tanulócsoportok szignifikánsan eltérnek egymástól abban, hogy a testnevelő tanár miatt szeretik vagy nem szeretik a testnevelésórákat, vagy pedig közömbösek a tantárgy iránt.

Ugyanakkor azt is szem előtt kell tartani, hogy a $\varkappa^2$-próba alkalmas ugyan a megfigyelt jellemzők hatásának kimutatására, azonban

13. táblázat

Az anya foglalkozása és a testnevelő tanár miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Az anya foglalkozása	Attitűd			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Fizikai dolgozó iparban, városban	52	8	28	88
Szellemi dolgozó városban	58	4	24	86
Fizikai dolgozó iparban, falun	82	10	44	136
Fizikai dolgozó mezőgazdaságban	14	0	17	31
Szellemi dolgozó falun	32	6	18	56
Egyéb	13	0	11	24
Összesen:	251	28	142	421

$\chi^2 = 11{,}73$
df = 10
$p < 0{,}05$

14. táblázat

Az apa foglalkozása és a testnevelő tanár miatt létrejött attitűdök összefüggései tanulóknál (gyakorisági értékek)

Az apa foglalkozása	Attitűd			Összesen
	pozitív	negatív	közömbös	
Fizikai dolgozó iparban, városban	67	6	42	11 5
Szellemi dolgozó iparban, városban	50	3	24	77
Fizikai dolgozó iparban, falun	86	13	34	133
Fizikai dolgozó mezőgazdaságban	12	0	11	23
Szellemi dolgozó falun	24	5	20	49
Egyéb	12	1	11	24
Összesen:	251	28	142	421

$\chi^2 = 12{,}75$
df = 10
$p < 0{,}05$

nem ad felvilágosítást a sorokon, illetve oszlopokon belül esetlegesen fellépő interkorreláció mértékére, amely módosíthatja a megfigyelt hatásokat.

A mozgásigény, a testnevelő tanár és az osztályzat pedig mint kitüntetett faktorok feltehetően együttesen, egymással *kölcsönhatásban* befolyásolják a testnevelés iránti attitűdök kialakulását. Ezen összefüggések pontosabb ismerete a továbbiakban több változós statisztikai módszerek alkalmazását igényli.

Mindezeket előrebocsátva az bebizonyosodott, hogy egyes szociológiai-demográfiai tényezők (lakóhely, apa és anya foglalkozása, iskolatípus) legegyértelműbben a teljesítmények értékelésén keresztül hatnak a testnevelés iránti beállítódásokra, s hogy a testnevelő tanárok attitűdformáló szerepe az iskolatípustól és a szülők foglalkozásától is függ. A további összefüggések mélyebb feltárásához többváltozós statisztikai módszerek felhasználása szükséges.

5. Összefoglalás helyett

Tanulmányunkban — empirikus kutatásunk alapján — középiskolás tanulók testnevelésóra iránti attitűdjeit elemeztük. Leírtuk a pozitív, negatív és semleges attitűdök főbb indokait, a testnevelő tanárok, a moz-

gásigény, az elért eredmények és néhány szociológiai-demográfiai tényező szerepét a testnevelésórával szemben létrejövő beállítódások formálódásában. Megvizsgáltuk azt a kérdést is, hogy a középiskolás diákok szülei hogyan emlékeznek vissza saját testnevelésóráikra, s milyen azonosságok és eltérések vannak e tekintetben a generációkon belül, valamint a generációk között.

Kutatási eredményeink összefoglalását nem tartjuk szükségesnek, miután az egyes altémákról az empirikus adatok értelmezésénél levontuk a megfelelő következtetéseket.

Befejezésként dolgozatunk kérdésfeltevésére térünk vissza: Képes-e a ma testnevelésoktatás hozzájárulni ahhoz, hogy *minden ember, minden emberi test* a maga módján tökéletes legyen.

Bár a jelen empirikus vizsgálat csupán szerény adalék e témához — a szakirodalomra és más irányú tapasztalatainkra építve — úgy gondoljuk: nem alaptalan az a megállapítás, hogy a testnevelésoktatás ma még nem eléggé individualizált. Nem tudja valamennyi tanuló képességfejlesztését biztosítani, permanens képzésüket előkészíteni. Nem vállalkozhatunk arra, hogy megválaszoljuk azt a kérdést, hogyan lehetne ezen változtatni. Csupán arra szorítkozunk, hogy zárógondolatként — mint egy lehetséges alternatívát — M. Demel és K. Zuchora koncepciójából idézzünk.

A lengyel szerzőpáros szerint az iskolai testnevelés jelenlegi modellje a következő: **Sz—R—PK** (**Sz**okás—**R**ászoktatás—**P**edagógiai **K**ényszer). Ebben a sémában maradva minden tökéletesítési kísérlet csak látszatát keltheti a haladásnak. Új testnevelési modellre van szükség, amely az alábbi: **M—K—NSz,** (**M**agatartás, mint az önmagunkhoz és a környező világhoz fűződő viszony, **K**épzés, Nevelési **Sz**abadság). Ez az új modell a gyakorlatból és elméleti megfontolásokból indul ki, s a permanens képzés elvével összhangban a tanulók képzésére, világnézetének alakítására irányul.

Úgy véljük a valóban szükséges — de ma még csak halványan körülvonalazódó — új testnevelési modell kidolgozásán az elméleti szakembereknek és a gyakorló testnevelő tanároknak közösen kell munkálkodniuk.

(Vége.)

Ne optimálisan, hanem a legeredményesebben

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Az elmúlt évek korszerűsödési időszakának két legnagyobb eredménye a rendszerben való gondolkozás és a „képességcentrikusság" szemléletének térhódítása. Ez a folyamat, mivel a hatékonyságot kereső elmélet és gyakorlat igénye egyaránt segítette, szinte törvényszerűen népszerűsödött, de nemcsak a rendszer gyakori szóhasználata, hanem az optimális rendszer és módszer keresésének divatja is vele járt.

Az utóbbit azért tartom veszélyesebbnek, mert amíg a rendszer népszerűsödése a különböző rendszer-fogalmak gyártásához vezetett, addig az optimumkeresés szokása nemcsak az optimális szó indokolatlan használatát népszerűsítette, hanem olyan szakmai látásmódot is formált, amely gyakran a rendszertevékenységet tervező és annak értékelő logikáját zavarta meg.

A fogalmak téves értelmezése a tevékenység tartalmi munkáját érintheti, közvetve annak célirányúságát, magát a rendszert is veszélyeztetheti. Ezért is tartom szükségesnek az optimális szó értelmezésének vizsgálatát.

Optimális alatt a „legkedvezőbb esetben várhatót", vagy a „legkedvezőbb, a legjobbnak ígérkezőt" (Magyar Értelmező Szótár) érthetjük. A fogalom tehát előre mutató, vagyis egy konkretizált jövőben bekövetkező eredményhez kapcsolt. Úgy is mondhatjuk, hogy csakis a tervezett eredmény teljesítésével, mintegy utólag igazolva kaphatja csak meg minősítő jellemzőjét.

Téves ezért egy alkalmazott eljárás pozitív eredményét már eleve optimálisnak értékelni, és biztosítani annak lehetőségét, hogy az eredmények javulásával optimálisabb, vagy legoptimálisabb módszerekről beszéljünk. A veszély nem abban van, hogy az optimális szó fogalma nem fokozható, hanem a leg-

optimálisabbat esetleg azonosítjuk a maximálisan elérhető legeredményesebbel, leghatékonyabbal.

Közfelfogásunkat az a tény is zavarja, hogy a gazdasági életben szinte szükségszerű az optimális eredmények előre tervezése. A szavak sorrendje itt lényeges, mert nem a tervezés, hanem az eredmény lehet csak optimális. E tervezés szakszerűségéhez tartozik, hogy figyelembe vesz egy „veszteség" és egy „nyereség" oldalt. A tervezett eredmény ezért mindig kétpólusos viszonyultságot jelent.

A pedagógiai rendszertevékenység egyik sajátossága, hogy eredményként csak a pozitívumokat értékeljük, a „veszteség" oldalhoz nem tervezhetünk, azzal előre nem számolhatunk. Így például, ha egy felmérés eredménye alapján 40%-os lemaradást állapítunk meg, akkor ez igen nagy hiba, de ez abban a pillanatban megszűnik, ha előre beterveztük. A mindenkori adott körülmények között a maximális legeredményesebbre való törekvés ezért egypólusos viszonyultságú. Nem gondolhatunk a gyakorlatban azonban arra, hogy a negatívumokat figyelmen kívül hagyjuk, hiszen az árnyék állásából mindig pontosan bemérhető a napos oldal.

Lehet, hogy évek megszokottságát sértem meg, ha a testnevelés és sport területén az optimális szó használatát nemcsak fölöslegesnek, hanem zavarónak is tartom. Az optimálisra való törekvés ugyanis meghatározatlan szakmai indokoltságot takarhat, mert optimális nem lehet sem módszer, sem rendszer. Az optimumközpontúság szemlélet, és ha az optimumkereső látásmód lép a szakmai problémát kereső meglátás helyére, akkor az optimális rendszer vagy módszer előregyártása törvényszerűen előregyártja saját optimális eredményét is.

A várható eredményt, mivel azt az optimális módszer indoklásának érvei előre meghatározzák, minden tevékenységet vagy módszert az indokok alapján eredményessé tesznek. Az „optimális" rendszer jellemzője lesz, hogy a feladatok és a követelmények homályos megfogalmazást nyernek, és konkrét érthetőségüket éppúgy elveszíthetik, mint pedagógiai megkövetelhetőségüket.

A feladatok, a követelmények teljesítésének eredményei Anohin szerint rendszert formáló tényezők. Ezzel egyet kell értenünk azért is, mert ha egy tevékenységből kiiktatjuk az eredményeket, akkor elveszti célirányultságát, vagyis rendszer-jellegét. Nem túlzás, ha az eredményeket a tevékenység kilométerköveinek tartjuk, amelyek alapján ellenőrizzük haladási irányunkat, és elvégezhetjük a szükséges korrekciókat. Amennyiben e kilométerkövek jelzései elhomályosodnak és a fogalmak zavarai még a kresz-táblákat is felcserélik, akkor a korszerűsödés útján nemcsak a körforgalmat biztosítjuk, hanem karambolozunk is. A korszerű legjellemzőbbje az eredményesség, helyébe így a konkretizálatlan optimálisra való törekvés lép, és odajuthatunk, hogy már nem is eredményesek, hanem elsősorban optimálisak akarunk lenni.

A szakmai tapasztalatot és szaktudást így észrevétlenül felválthatják „az optimumkereső rendszer" érvei és logikája, mely a gyakorlatból jól ismert eredőhöz vezet. Így a sikertelenség és eredménytelenség tényleges oka csakis az optimális felkészítés vagy az optimális módszer alkalmazásának hiányossága lehet.

A mulasztások „feltárását" természetesen annak kijavítása követi, ezért az optimumkeresés még fokozottabban a szakmai érdeklődés fókuszába kerül. Következmény: a zűrzavar egy fokkal magasabb szintre lép.

Nem könnyű szembenézni a megszokott tévedésekkel és megalkudni a szokatlan igazsággal. Az optimumnak, azaz a legeredményesebbre való törekvés kritériumának ugyanis nem könnyű a szakmai feltételeit teljesíteni. Bizonyítására szabad legyen idéznem a Pedagógiai Lexikon ide vonatkozó megállapítását: „Optimalizálás: a törekvés annak a célnak az elérésére, hogy a különböző tanítási-tanulási folyamatok az adott feltételek között a legjobb eredményekhez vezessenek, a legnagyobb hatást érjék el. *A pedagógiában az összes tényező és lehetőség együttlátását kívánja és csak hosszú munka eredményeként valósulhat meg.*" Úgy vélem, ha nem ezen az úton alapozódik meg a leghatékonyabbra való törekvés látásmódja, szemlélete, akkor legfeljebb csak a homeosztázis biológiai egyensúlyelméletet magáévá tevő egyik pszichológiai irányzat már szokássá vált negatív pedagógiai vetületét népszerűsítjük.

A korszerű kritériuma az eredményesség, de lényeges, jellemző jegye a múltra épülés. Súlyos hiba, ha „metafizikusan" tagadottá

válik a múlt, és divattá lesz az új csodavárása". A korszerűsödés törvényszerűen mindig változással jár, de addig semmi sem válhat időszerűtlenné, amíg nincs helyette jobb. Kétségtelen, hogy a régi falak helyett újakat csak akkor építhetünk, ha a régit már elbontottuk.

E bontás azonban nem veszélytelen, mert elég egy forgalmi zavar és szakmai „épületünk" közfala helyett máris a tartófalakat semmisítjük meg.

Ezért is kell tájékozódnunk, újra és újra felülvizsgálni nézeteinket, tisztázni fogalmainkat, mert különben szinte észrevétlenül beleeshetünk korunknak abba a csapdájába, amit Whyte a részigazságoktól való totális megszállottságnak nevez.

Amennyiben az előrelépés elsődleges feltételének a szemléletváltozás szükségességét tartjuk, akkor legyen bátorságunk és ne szégyelljük a kezdő lépéseket önmagunk viszonylatában megtenni. De ne optimálisan, hanem eredményesen.

GYÓGYTESTNEVELÉS

Testünk rugózása

A belső szerveknek, elsősorban az agynak nem tenne jót az állandó rázódás, pedig járás, mozgás közben ez történne, ha testünk nem volna rugózással ellátva. A puha, rugalmas mozgást első fokon a láb boltozata, rugalmas szalagrendszere, izomzata, másodsorban a boka-, térd- és csípőízület egyengető szerepe, harmadfokon a gerincoszlop rögzítő szalagjai, izmai, rugalmas porckorongjai és szabályos görbületei biztosítják.

A boltozatos láb

Az ép, nedves láb nem széles foltot, hanem keskeny, piskóta, félhold alakú nyomot hagy: a láb íveltsége miatt nem az egész talpfelület érintkezik a talajjal. Az ívet a hosszúkás lábközép- és a szögletes lábtőcsontoknak hídszerű domborulattal való egymáshoz illeszkedése adja. A haránt és hosszanti boltozat rugózása az erős összekötő szalagok rugalmasságának köszönhető. Ha a boltozat valamilyen ok folytán ellaposodik, a láb nem tudja betölteni rugózási feladatát, a járás kacsázóvá, nehézkessé, fárasztóvá válik, rendellenes terhelések kialakulása folytán bőrkeményedések, tyúkszemek, bütykök keletkeznek rajta. Erre mondják az orvosok, hogy lúdtalp, finomabb kifejezéssel élve, bokasüllyedés, harántsüllyedés.

A süllyedés oka lehet veleszületett szalaggyengeség, elhízás, teherhordás, hosszas állás következtében létrejövő izomkifáradás, sérülés. Kisgyermekeknél fordított a helyzet, az ő lábuk veleszületetten lapos, 4-5 éves korra válik csak domborúvá..., ha lábuk szalagjainak, izmainak kellő megerősödését korai erőltetett járással, vagy — helytelenül — betét viselésével meg nem akadályozzák.

A süllyedéses kellemetlenségeket megelőzhetjük, ha az említett okokat elkerüljük, göröngyös talajon, fűben mezítláb járunk, lábunkat céltudatosan masszírozzuk, tornáztatjuk (külső lábélen járás, ujjak begörbítése, lábujjal fűtépés, papírszelet szedés stb.).

A már bekövetkezett süllyedést gumizoknival, talpbetéttel, gyógycipővel szokták korrigálni. Ezek rendeltetésüknek csak akkor fe-

lelhetnek meg igazán, ha nem konfekciószámra, hanem egyéni méret (gipszminta) után saját lábra vannak szabva.

Ha a statikai zavarokhoz ízületi és csonthártyagyulladás is társul, akkor az addig csak kellemetlen bokasüllyedés kifejezetten fájdalmassá válik. Ilyenkor egy ideig teljes pihenésre, borogatásra, gyulladásgátló, fájdalomcsillapító gyógyszerekre is szükség van. Ha a lúdtalp olyan nagymértékben fájdalmas, hogy a beteg lábának, derekának állandó fájdalmától szenved, műtéti megoldás is lehetséges: a megnyúlt szalagok megrövidítésével „feldúcolják" a lesüllyedt lábcsontokat.

A boltozati rugózás önmagában nem volna elegendő a nagyobb zökkenések kiegyenlítésére, ezekhez már a *boka-, a térd- és a csípőízületek tudatosan begyakorolt, összehangolt mozgásai* is szükségesek. A térdízület sima mozgását a comb- és a sípcsont ízületi felszínei között levő félhold alakú rugalmas porckorongok is elősegítik. Ezek tartós vagy hirtelen nagyfokú, rendellenes igénybevétel esetén elég gyakran sérülnek. Ha berepednek, eltörnek, vagy letörik belőlük egy darab, akkor porcleválásról beszélnek és műtétet végeznek: a letört darabkát, vagy az egész korongot eltávolítják.

A gerinc

A harmadik rugórendszer a gerinc. A csigolyákból álló oszlop görbületeivel és csontjai közt levő porckorongjaival teljesíti lökésgátló feladatát. A gerincoszlopnak háromirányú enyhe görbülete van: a nyaki részen előre, a háti részen hátra, az ágyéki részen ismét előre görbül. A hasznos hajlások fokozódása különféle káros következményekkel jár. A kóros görbületeket orvosi nyelven skoliózisnak, kifózisnak és lordózisnak hívják. Magyarra fordítva: skoliózis a gerincoszlopnak jobb, vagy bal oldalra való elhajlását, elcsavarodását jelenti, szembetűnő következménye a ferde tartás, féloldalas váll. Kifózis esetén hajlott, görnyedt, lógó fejű tartás jön létre. Lordózison a gerincoszlop ágyéki görbületének fokozódása értendő. Jellemzője a törzs hátrahajlottsága és a fej emeltsége (büszkén jár, mint a lordok).

A különböző ferdülések nemcsak különkülön, hanem egymással szövődve, kombináltan is előfordulhatnak, olykor egészen púppá is torzulhatnak. A ferdülések kialakulásának oka régebben elsősorban csontgyengeség, angolkór volt. A szociális viszonyok általános javulásának és a csecsemőgondozásnak köszönhetően (D-vitamin-adagolás stb.) ilyen okból ma már ritkán fordulnak elő. Manapság inkább a gyermekkorban kialakult és megszokott rossz testtartás, helytelen iskolatáskavivés, íráshoz, olvasáshoz ferde hozzáülés, egyoldalú munkavégzés, féloldalas sportolás okozhatja.

A ferdülések elkerülésére, illetve fokozódásuk meggátlására a legtermészetesebb és legjobb módszer a helyes élet- és mozgásmód, a több oldalú sportolás, a szakszerű gyógytorna.

A már kifejlődött ferdülések esetén intenzívebb gyógytornát, súlyosabb esetben fűzőt, gipszmellényt alkalmaznak. Ez utóbbiak a görbületek ívére ellenkező irányú tartós húzást biztosítanak. Nagyon komoly statikai panaszok, légzési nehézségek esetén (mellkasdeformitás miatt) korrekciós műtét is végezhető: a csigolyaszélek megfelelő levésésével, a tartószalagok rövidítésével, illetve hosszabbításával, a gerincoszlopot eredeti formájára egyenesítik, majd a korrigált helyzet megtartása céljából a gerincoszlop mellé csontléceket rögzítenek.

A gerincoszlopnak nemcsak az íves rugózása hibásodhat meg, hanem porcos korong „alátétjei" is elkophatnak, sérülhetnek és ennek következtében a helyükről elmozdulhatnak. Ilyenkor porckopás, porcsérv, lumbágó a diagnózis, nyomásos idegfájdalom, mozgáskorlátozottság, rugalmatlanság a következmény. E hibák kijavítása kezdetben a reumatológusok feladata, akik különböző fizikoterápiás módszerekkel, gyógyszerekkel próbálkoznak. Eredménytelenség esetén a sebészek is beavatkozhatnak: műtéttel eltávolíthatják, vagy helyére illeszthetik a kóros korongot.

A legfontosabb szervet, az agyat a háromfokozatú rugózáson kívül a koponyaűri agyfolyadék is védelmezi mindenféle rázkódástól.

Dr. Takács Tibor

Guggolótechnika vagy lépőtechnika?

(Hozzászólás Karóczkay Ottó cikkéhez)

HERLICSKA KÁROLY

Nagy érdeklődéssel és figyelemmel olvastam A testnevelés tanítása 1981/5. számában Karóczkay Ottónak a távolugrás oktatásával kapcsolatos cikkét.

Megragadott a téma részletes kidolgozása, az egyes gyakorlatcsoportok egymásra épülése, célszerűsége. Nekem gondot okozott a cikk elolvasása után, hogy a szakirodalomban egyre inkább „lépőtechnikának" mint alaptechnikának az oktatása kerül előtérbe.

A tanterv előírása még jóllehet guggolótechnikát említ, ha azonban az elnevezés mögött a lényegretörő utasításokat pontosan végrehajtjuk, tulajdonképpen a lépőtechnikát is kialakíthatjuk. (Az említett cikkben leírt fokozatok betartása is elősegíti ezt.)

Az alapvető különbség, hogy míg a hagyományos guggolótechnikánál a röppálya *legmagasabb pontján* kell az ugrólábat felhúzni a lendítőláb mellé, a lépőtechnikánál ez a lábzárás közvetlenül a *talajra érkezés előtt* történik.

A jelenlegi — általam tévesnek ítélt — szemléletből kiindulva szeretném a lépőtechnika alkalmazásának lehetőségét, módját és szükségességét a következő néhány gondolatban kifejteni, indokolni.

„... még jobban rántsd fel a térded! Erősebben fussál neki ..." stb. Ilyen, és ehhez hasonló — kétségkívül jószándékú — tanácsot többször hallottam az úttörőversenyek során. Ha meggondoljuk — a jószándék ellenére —, ezek a „tanácsok" inkább ártanak, mint használnak a versenyzőknek. Hogy miért? Ha egy kicsit belegondolunk, akkor egyszerre világossá válik.

1. Nem biztos, hogy az „erősebb" nekifutásból egyáltalán el tud ugrani a tanítvány.
2. A térd gyors felrántásából következhet az *elkapkodott elugrás*, és felesleges forgás, ami az ugrás távolságát feltétlenül csökkenti, s az „aktív" — test előtti — talajfogást szinte lehetetlenné teszi a tanuló számára. (Hiába a szép „magasívű" ugrás, ha az elérhető távolsággal nincs arányban.)

Az említett problémák nyilvánvalóan a távolugrás tanításának kezdeténél, az alapok hibás lerakásánál keresendők. Az általános iskola 5. osztályos tanterve a következőket tartalmazza, szó szerint idézem. „Távolugrás: 8—14 lépés nekifutással; elugrással, erőteljes lendítés hajlított lábbal, repülés a felugrás helyzetében; leérkezés a repülés testtartásával. (Elugrás 60 cm-es elugrósávból, távolságmérés az elugrás helyétől.) A nekifutás sebességének befolyása az ugrás nagyságára. Távolugrás guggolótechnikával, 8—14 lépés nekifutással. Távolugró versenyek."

Felesleges lenne most azon vitatkozni, hogy a guggolótechnikának mint alaptechnikának a tanítása mennyire helyénvaló akkor, amikor bebizonyosodott, hogy ettől a technikától nem vezet egyenes út a legjobb technika megtanulásához (ollózó technika).

Lényeg az, hogy a tanterv pontos, szinte szó szerinti betartása helyes módszerek alkalmazásával nem eredményezhet olyan problémákat, amelyeket az előbbiekben jeleztem, sőt megnyithatják az utat egy későbbi, valóban eredményes technika megtanulásához.

Az idézett tantervi anyag idevonatkozó, kulcsfontosságú utasítása, „...lendítés hajlított lábbal, repülés a felugrás helyzetében", és a 60 cm-es elugrósáv alkalmazása. Ezek az utasítások az atlétikában jártas testnevelő számára már nem jelentenek különösebb újságot, hiszen a szakirodalomból már ismert, és célszerűbbnek tartott lépőtechnikáról, illetve ennek alapjairól van szó. Ez az új alaptechnika nem más, mint „egy széles ívben kivitelezett, nagy lendítéssel végrehajtott elugrás, és a talajfogás előtti lábzárás". Tehát a lendítés itt is hajlított lábbal történik, a comb vonala csaknem eléri a vízszintes helyzetet, az alszár pedig párhuzamos az elugró lábbal. Az ugróláb teljes kinyúlásával végzett elugrás után tehát — ellentétben a guggolótechnikával — nem kell a térdet felhúzni! (Tehát érvényesül a „...repülés a felugrás helyzetében..." c. utasítás.)

Ha ezt a gyakorlatot jól hajtják végre a tanítványok, akkor tulajdonképpen megtanulták a távolugrás alapját jelentő helyes

elugrást. Maga a mozgás első látásra, vagy a bemutatás utáni próbálkozásnál sem nehéz. A gyerekek, ha megszeretik a gyakorlatot, egyre könnyebben hajtják végre, a gyakorlás során a fizikai szintnek megfelelően egyre jobb technikával, amiből aztán az ollózást is könnyen taníthatjuk. Az ilyen módon végrehajtott elugrás, mivel 2—3 futólépésből is végezhető, gyakoroltatható kis területen, akár teremben is, bemelegítés vagy játék során.

Az oktatás során az általános alapelvek változatlanok:

1. A lépőtechnikát teljes egészében „külső formájában" be kell mutatni vagy mutattatni (ehhez fokozatosan biztosítani kell a megfelelő törzs- és láberőt).
2. A középpontban mindig a helyes és eredményes elugrás kell hogy legyen.
3. Bár fontos összetevője az eredménynek a vízszintes sebesség, azonban az oktatás *kezdetén* pontosan a helyes — lapos, 18—24°-os — elugrás kialakítása érdekében szükséges a sebesség *optimális csökkentése*. (Nagy sebességből az elugrást a tanítás kezdetén elkapkodják a tanulók. A 18—24° a súlypont útját jelenti!)
4. Szökdelés során ügyeljünk a helyes kivitelezésre. Sorozatugrásoknál törekedni kell arra, hogy a leérkezés lendítőlábra történjék, a jó ritmus kialakítása érdekében.
5. Kezdőknél mindig az 50—60 cm-es elugrósáv alkalmazása látszik célravezetőnek.

Néhány alapvető gyakorlat kezdő távolugrók számára:

1. Sorozatugrás könnyű futásból, távolugrásszerűen. (Lendítőláb erőteljes, széles ívben lendüljön, az ugróláb pedig aktívan, gyorsan csapódjék a talajra.) Érkezés a lendítőlábra.
2. Ugyanez a gyakorlat 5—7 lépésenként. (Ha jól hajtja végre, akkor ez már megközelíti a távolugrást.)
3. Az előző gyakorlat, de a térddel vezetett lendítés a comb vonalának vízszinteshez való érkezéskor egy pillanatra megáll, majd az alszár előrecsapódásával puhán érkezik a talajra a lábfej.
4. Néhány lépés nekifutás után elugrás — repülés az elugrás helyzetében, mintegy „kihúzva" azt —, és érkezés a lendítőlábra, mint az előző gyakorlatban.
5. A következő gyakorlattal tulajdonképpen már el is érkeztünk a lépőtechnikához, mert az előző gyakorlathoz kapcsolódóan a *talajra érkezés előtt* az ugrólábat zárni kell a lendítő mellé.
   Vigyázat! Ha az ugrólábat gyorsan igyekszik zárni a tanuló, akkor előfordulhat az a kedvezőtlen helyzet, hogy még a teljes elrugaszkodás előtt elkapja a lábát a talajról. Tulajdonképpen tehát ebből a gyakorlatból is végre lehet hajtani a „guggolótechnikát"; az ismét más kérdés, hogy mennyire van értelme. (Milyen „mélységig" tanítsunk!) Gondoljunk arra, hogy milyen nehéz egy már automatizált mozgást kijavítani. Már maga a szóbeli közlés is „veszélyes", ugyanis, ha guggolótechnikát mondunk, a tanítványban az a képzet alakul ki, hogy „itt guggolni kell". (Ennek érdekében elkapkodja az elugrást, és guggolni igyekszik.) Sokkal szerencsésebb tehát a nemzetközi — elsősorban német — nyelvből átvett „lépőtechnika" elnevezés, éppen az előbbiek miatt!

Összegzésképpen — véleményem szerint — megállapítható, hogy a tanterv ilyen irányú értelmezésével nem követünk el hibát. (Nem sértjük meg annak kötelező érvényű rendelkezéseit.)

A lépőtechnika oktatásával nagymértékben hozzájárulhatunk tanítványaink későbbi teljesítményjavulásához, hiszen jó alapra építhetjük az eredményesebb ollózó technikát.

Remélem, Karóczkay Ottó cikkében leírtak e néhány gondolattal kiegészítve jó támpontot adnak a sikeres munka elvégzéséhez, nemcsak az ötödik, hanem a többi osztályban is.

IRODALOM

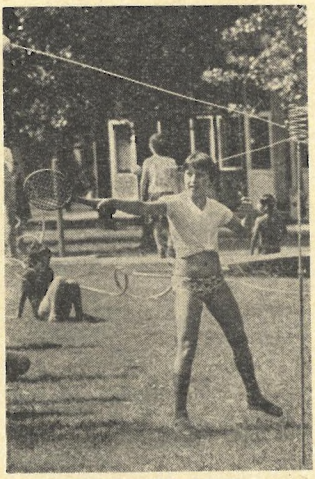
Az atlétika oktatása. TF tankönyv 1975.
Atlétika II. TF tankönyv 1980.
Schulek Á.: Távolugrás „lépő"-technikával
Atlétika 1978/9. szám
Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 1978.

Lengőtenisz

Lehet, hogy kissé elfogult vagyok, hogy már az üzletekben is kapható új játékot az utóbbi évtizedek egyik legsikerültebb tömegsport-eszközének tartom. Rendelkezik mindazon előnyökkel, melyet egy tömegesen alkalmazható játékkal és sporteszközzel szemben joggal elvárunk. Ezen követelményeknek nem könnyű eleget tenni, mert például hiába terjedt el a tollasütő és labda használata, a játék, terem és pályák hiányában az ütögetés technikai gyakorlásának szintjén rekedt. Ma már túlhaladtunk az említett tömegsport-változaton, és konkrétan jelentkezik a játék iránti igény, a teljesítmény növelésére való törekvés, a mozgásigény kielégítése, a versenyzési, vetélkedési szándék, valamint a kondicionáló hatás biztosítása. Köztudott, hogy ehhez nemcsak eszközök, hanem a gyakorlás tárgyi feltétele is szükséges.

Talán ezért is vagyok elfogult az új játékkal szemben, mert a lengőtenisz-készlet tulajdonképpen már eleve magában hordozza a játék gyakorlási feltételeit. Elég csupán egy olyan 4×3,5 m-es szabad hely, ahová a kb. 150 cm magasra állított állványt a talajba benyomhatjuk. Ezzel a 150 cm-es sugarú körön ütött teniszlabda pályája egyszerűen mindig biztosított.

Az eszköz könnyen mozgatható, elemeire szétszedhető, kirándulásokra, túrákra kézben vihető. Összeszerelésénél a talplemezt felülről illesztve csavarozzuk, és erre állva nyomjuk a földbe. A játék „lelke" az állítható állvány végére rögzített spirálrugó, melyhez egy karikával csatlakozik a labdát tartó zsinór. A felfüggesztett karika a labda körmozgása esetén nemcsak a spirálrugón csúszik, hanem a spirál elhajló rugalmassága miatt egy állandóan váltakozó körpályán is halad. Ezért nemcsak a három irányban megüthető labdát csillapítja és vezeti körpályára, hanem a labda sebességét is szabályozza. Így lehetséges, hogy a labda pályája szinte majdnem teljesen függőleges is lehet (1. ábra).



1. ábra

Funkciós előnyei

A játék azért sporteszköz is, mert a vele végzett ütögetés (technikázás) a gyakorlás folyamán szinte észrevétlenül megy át a teljesítményfokozás státuszába. Az ütések ugyanis kezdetben mindig csak önszabályozottak lehetnek. Tulajdonképpen ezért is hasonló a teniszben ismert falazással. Itt az is előny, hogy egy-egy túl erősen megütött labdát elengedhetünk és így késve is visszaüthetjük. A labda körmozgása nemcsak a folyamatos gyakorlás feltétele, hanem szinte kikényszeríti a tenyeres és fonákütések váltakozott alkalmazását (kétoldalú képzés).

A játék nagy előnye, hogy bárhol felállítható és nemre, korosztályra való tekintet nélkül egyedül és társas formában — akár koedukáltan — is játszható. A teremben vagy a betonon való alkalmazás sem probléma, ha egy autókerék cementtartójába függőlegesen beállított csőbe illesztjük az állványt.

A lengőtenisszel végzett gyakorlás nem lehet álló-játék, mert a különböző síkban mozgó labda ütése, már kezdetben is helyezkedést, testsúlyáthelyezést igényel. A tudásbiztonság növekedésével természetesen megvan a feltétele az ütések utáni 90 esetleg 180°-os elmozdulásokra vagy a társas gyakorlásnál a helycserékre.

Néhány tapasztalat és jótanács

— A labda körmozgása teljesen újszerű, ezért a játékban mindenki kezdőnek számít (még a teniszező is).

— Fontos, hogy az ütőt erősen tartsuk a kézben és az ütés a körmozgás érintőjének irányába hasson.

— Addig ne gyorsítsuk fel az ütéseket, amíg annak visszaütése problémát jelent.

— Ha álló helyzetben a játék már megy, oldalirányú mozgásokkal nehezítsük.

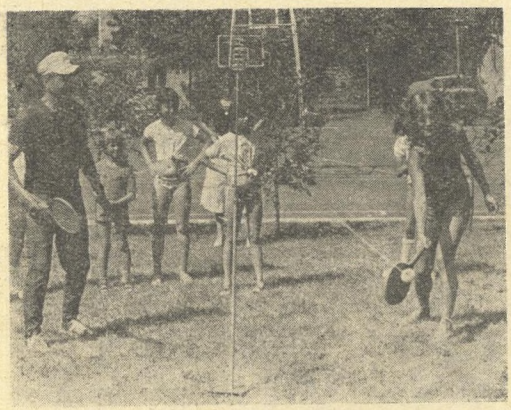
— Kezdetben a teljesítmény fokozása érdekében a folyamatosságra törekedjünk és a versengések értékelése is számszerű legyen.

— Célszerű, ha már korán szorgalmazzuk a páros gyakorlatot, így az egymás mellett álló felek egyike tenyeressel üt, a másik pedig ugyanazt fonákkal visszaadja.

— Nehezebb feladatot jelent, ha a társak egymástól eltávolodnak és a labda 270 vagy 180°-os köríven halad. E formát módosíthatjuk, ha párok állnak egymással szemben és ütés után pingpongszerűen cserélnek.

— A játék játszható időre is, az a tanuló vagy tanulópár nyer, amelyik egy perc alatt több váltakozó ütéssel tudja a labdát körbehajtani.

— Az igazi játék, amikor a társak egymással szemben állnak, és az a feladat, hogy a rugó középállásából indított karikát az ellenfél „irányába" a rugó végére hajtják. Természetesen előtte tisztázni kell, hogy kié az alsó és felső „állás".



2. ábra

Végezetül csak dicséret illeti a Kunhegyesi „Spirt" Vegyesipari Szövetkezetet, hogy vállalkozott ennek az új szernek a gyártására.

Szentgyörgyi Zoltán

ÉSZREVÉTELEK, HOZZÁSZÓLÁSOK

Tíz év — tíz uszoda*

A szegediek kitűzték maguknak a jelszót: Tíz év — tíz uszoda. Ma elkészült az első, s igazán köszönettel tartozunk azoknak, akik nagy erőfeszítéssel, s az elsőség nehézségeivel küzdve megépítették. Vajon tudnánk olyan akarattal, küzdelemmel alkotni, mint Stephenson? Tudnánk? Tudunk!

Angliában a XVIII. századig vasútvonal csak a lóvontatású vasútnak épült, amely a bányától a vizi útig húzódott. Ekkor kezdtek javulni az utak is, de a vízi út sokkal alkalmasabbnak tűnt a szén szállítására. Ezt akarván bebizonyíttatni Bridgewater herceg számításokat végeztetett a szén vízi szállíttatásának olcsóságára.

Azonban ha elfogadják Bridgewater csatornaépítési tervét ki tudja mikor kezdődött volna el Angliában a vasútkorszak. Akkoriban azonban a vasútvonal megindításához a parlament jóváhagyását kellett kérni. Sajnos azonban elakadt az első kísérlet, főleg a környékbeli arisztokraták ellenállása miatt. Ekkor a vasútvonal hívei olyan kiáltványt tettek közzé, amelyben részletezték az építendő vonal előnyeit.

Szépen hangzó érvek azonban önmagukban nem voltak elegendőek arra, hogy elfogadtassák a másodszor benyújtott törvényjavaslatot. A vasút tervezői céltudatosan, időt, pénzt, fáradságot nem kímélve készítették elő a győzelmüket. Hova is lett volna az ipari forradalom a közlekedés fejlesztése nélkül?

Ebben az időszakban tett nagy hírnévre szert Georg Stephenson Rakéta nevű gőzmozdonyával, amely 48 km-es sebességgel haladt. Azonban neki is akadtak ellenségei. Ezek közé tartoztak a juhosgazdák, a bérlők és a földesurak, akik összefogtak, s a vas árának emelkedésével érveltek a gőzmozdony ellen. Ezeket az érveket a konzervatív Wellington herceg, Anglia hőse még egy érvvel megtoldotta. Amiatt mérgelődött, hogy a vasút lehetővé teszi az alsóbb osztályoknak, hogy utazzanak.

A vasút mellett szólt azonban, hogy a Stockton-Darlington vasútvonal megnyitása idején Manchesternek nyolcszor, Liverpoolnak hatszor annyi volt a lakosa, mint 60 évvel azelőtt. A két város között naponta cserélődő áruk kb. ezer tonnát tettek ki.

A vasút ügye azonban parlamenti bizottság elé került és Stephensont kihallgatásra idézték be. A vallatás végén a bizottság elnöke a „leglehetetlenebb elképzelésnek" nevezte a tervet, ami „ember fejében valaha is megszületett".

* Az uszodaavatásra készült beszéd alapján

A vasúttársaság azonban nem adta fel a harcot, s egy évvel azután, hogy megnyílt az első vasútvonal, sikerült a törvényt elfogadtatni. Stephenson harca a legnemesebb küzdelem volt amit a vasútért folytatott. Követésre méltó!

Újítás dolgában nem kell messzire mennünk. Magyarországon is akadtak olyanok, akik sokat tettek a hazáért. Ilyen volt Gróf Széchenyi István is.

Széchenyi már a 20-as évek végétől kezdve foglalkozott a Buda és Pest között felállítandó állandó híd tervével. Kiket kellett meggyőzni e nyilvánvalóan szükséges építés fontosságáról? Nagyon sokakat.

Széchenyi ugyan a nádort megnyerte tervének, de ezzel az építő munka anyagi fedezetét még nem biztosította. Világos volt Széchenyi előtt, hogy a népre nem lehet hárítani a terhet, hiszen a kor parancsa épp az volt, hogy a jobbágyság helyzetén könnyíteni kell valamilyen módon.

Ahhoz, hogy a szükséges pénzhez hozzájussanak, a nemességnek is hozzá kellett volna járulnia a híd építéséhez. Ez azonban a nemességnek nem tetszett, de végül is kénytelenek voltak elfogadni a hídvámot.

A haladó szelleműek állásfoglalása így hangzott: „...az mondatott, hogy ha a vámot a nemes fizeti, megszűnik a konstitúció és a nemzet el fog enyészni. Erre elég azt felelni, hogy ha a konstitúció érdeme abban áll, hogy az ember sárban ússzon és az élete veszedelemben forogjon, úgy a nemzet a sárban úszva bizonyosan elvész."

Az országgyűlés nehéz harcok után „egyedül ebben az esetben" (tehát a hídvám esetében) belement a közteherviselés elvének érvényesítésében, s 1842-ben megkezdődött a Lánchíd építése.

Széchenyinek a híd jelképpé vált.

„Dolgozom szorgalmasan, s dolgozom önérzettel. Lenyesik szárnyaimat, lábaimon járok, levágják lábaimat kezeimen fogok járni, s ha ezeket kiszakítják, hason fogok mászni, csak használhassak."

S valóban Széchenyi Európa-szerte ismert hídépítővel, Tierney Clark-kal terveztette a hidat, s Adam Clark-kal vezettette a híd építését.

Komoly küzdelmek során Széchenyi felépíttette a Lánchidat, s azóta Budapesten sorra épültek a többi hidak. A Petőfi-híd, a Margit-híd, az Erzsébet-híd stb.

Keleti szomszédunknál a Szovjetunióban is sokan végeztek áldozatos munkát a hazáért és a népért.

Szinte a semmiből teremtették Magnyitogorszkot. Egymás után épültek a kohók, az acélművek. Sokan távoli városokból is érkeznek, hogy részt vegyenek a munkában.

Küzdenek hóval, faggyal hideggel. Sátrakban alszanak, s mégis épül, szépül a város. Kezük nyomában mindenütt kivirágzik a szocializmus, óvodák, iskolák, lakótelepek épülnek.

Magnyitogorszkról egy vers sorai jutnak eszembe.

„...Az emberek házaiban senki se alszik
Csupa fütty, mintha mindenütt kutyát szólongatnának
És tűz-leoprádok ugranak ki az elguruló csillékből
a kémiai melléktermékek telepe mentén
Dörögnek a zúzdába zúduló ércek
Dörögve röhögnek a kohók
Dörögve tapsol a gáton lezúduló víz
az ismeretlen artistának, aki köpi magából a vasat..."
„...Ne szaporázd hát lovacska, lovacska
figyelj a megafonok szavára ez
az urali rejtély kulcsa figyelj hát
lovacska figyelj hát
Az
újjáalakítás
időszakában
mindent
a technika
dönt
el
Lovacska, lovacska hát érted már a dolgot."
(Luis Aragon: Magnyitogorszk)

Tehát kitartással, szorgalmas munkával mindent el lehet érni.

Önöknek ebben az uszodában igen sok munkájuk benne van, s remélem a többi építése is ilyen zökkenőmentes lesz. Ma már nekünk nem kell olyan nehézségekkel küzdenünk, mint Stephensonnak, Széchenyinek, és Magnyitogorszk építőinek, de a becsületes munka mindig meghozza a gyümölcsét.

Berta Emese

FOLYÓIRATSZEMLE

Testnevelés és Sporttudomány 1981. XII. évfolyam, 2. szám

(Az Országos Testnevelési és Sporthivatal Testnevelési és Sporttudományos Tanácsának folyóirata)

Ismét magas színvonalú, a testneveléssel és sporttal foglalkozó szakembereket egyaránt érdeklő témákkal jelent meg a folyóirat. Sportszociológiai, edzéselméleti, élettani alapkutatással, oktatástechnológiai témával, valamint a főiskolai testnevelés és a rekreációs képzés hatékonyságának összehasonlításával foglalkozó fő publikációk mellett már természetes az igen átfogó tájékoztatás a sportvilág nemrégen lezajlott konferenciáiról, kongresszusairól. A hazánkat képviselő szakemberek részletes beszámolói tájékoztatnak bennünket a sportvilágot érintő aktuális problémákról, eredményekről.

A folyóiratot *Földesiné dr. Szabó Gyöngyi* sportszociológiai munkája vezeti be. Jelen publikáció folytatása a folyóirat előző számában elkezdett „Társadalmi háttér és esélyegyenlőség az élsportban" című munkájának. A szociológiai háttér vizsgálatát, az 1948—1976 közötti magyar olimpikonok társadalmi származásának kutatását kiterjesztette a szülők iskolai végzettségének vizsgálatára is. Megtudtuk, hogy a szülők iskolai végzettségének átlaga, olimpiáról olimpiára emelkedik. A sportoló családokból kikerülő olimpikonoknak nemcsak a sporttehetség öröklésére van nagyobb esélyük, hanem az optimális sportszocializációra is. A gyermekkori lakóhely jellege, típusa közötti különbség egyre kevésbé befolyásolja az élsportolói szint elérésének valószínűségét. A kulturálisan és anyagilag hátrányos helyzetből induló, társadalmi rétegekből származó gyerekeknek azokban a sportágakban van nagyobb lehetősége magas szint elérésére, amelyekben viszonylag késői időszakban is lehet szakosodni (labdajátékok, küzdősportok).

Dr. Nádori László ismét egy, az egész magyar sportot és testnevelést érintő generális probléma megoldásában foglal állást írásával „Az utánpótlás edzés időszerű kérdései"-ben. Rövid tudományági, metodikatörténeti áttekintés után ismerteti szakembereink jelenlegi elképzeléseit az utánpótlás felkészítéséről. Sajnos tartja még magát az a gyakorlat, hogy a fiatalok felkészülésének jellege, szerkezete a felnőttekével lényegileg megegyezik, a különbség mennyiségi. A szerző megadja a helyes irányt a felkészítés menetében. Rávilágít, „hogy egymást követő, egymásnak alárendelt edzéscélok kitűzése ma már elengedhetetlen követelmény". Utal a sportági követelményprofil sajátos jellegére. Foglalkozik a tudomány, a funkcióérettség és az edzés kölcsönhatásával. Minden edző, nevelő számára világos, egyszerű útmutató táblázatot ad közre a gyermekek sportbeli személyiségfejlődésének törvényszerű determináltságáról, ezzel lehetőséget mutatva a fiatalok optimális kibontakoztatásához. Végül az elméletet gyakorlati példakeretben szinkronizálja, a még általánosabb közérthetőségért.

A vázizom biokémiai alkalmazkodása különböző típusú edzésekhez a témája *Boros Zoltánné, Apor Péter* és *Fekete Győző* közös munkájának. Az igen igényes alapkutatás megismertet bennünket a kiválasztás, a sportágválasztás, a tehetséggondozás egy új feltételrendszerével. A biopsziás izommintákból végzett enzimaktivitás-mérések rávilágítanak az egyes izomrosttípusok anyagcseréjére. Sportedzés hatására megváltozott biokémiai viszonyok nyomonkövethetőkké váltak. Az aktívabban használt izmok enzimaktivitásértékei megnőttek. Új lehetőséget kínál a cikk a felkészítés kérdésének elmélyültebb megértéséhez, azt segítve bő, aprólékos adatközléssel.

Szabó S. András és *Maszlobojev V. Jurij* közlésének címe egyben utalás is a konklúzióra. — Feltételezett bioritmus hatásának vizsgálata a súlyemelő versenyeredményeire. — A szerzők az irodalmakból ismert fizikai, érzelmi és értelmi periodizáció közül, a fizikai bioritmus vizsgálatát végezték szovjet súlyemelőkkel. Adataikat matematikai elemzésnek vetették alá. Eredményeik nem zárják le a vitát ebben a témakörben.

Eöry István izgalmas kérdést tűz napirendre — A rendszeres edzésben levő felnőttek fizikai teljesítőképességének összehasonlító vizsgálata — című tanulmányában. A Művelődési Minisztérium által meghatározott, a felsőoktatási intézmények hallgatóira vonatkozó, kötelező fizikai képességekre vonatkozó felmérések eredményeit hasonlítja össze, az OSC rekreációs szándékú kondicionáló szakosztályában sportoló már jóval idősebb részvevők felmérési adataival. Érdekes és elgondoltató eredményeket tapasztalhatunk.

Új oktatástechnikai lehetőségekről számol be *Fehérvári Péter* a „Képmagnó az oktatásban, a kutatásban és a bíráskodásban" című munkájában. Elemző cikke a lehetőségeket feltáró jellege mellett számtalan gyakorlati példával, ötlettel tanít ezen technikai eszköz korrekt használatára. Külön érdekesség az úgynevezett „két vagy több kamerás" rendszerben rejlő lehetőségek vázolása.

A folyóiratszemlében Baumgartner cikkét „A testnevelés problémája a személyiség fejlődésével kapcsolatban" ismerteti *dr. Nyulászi János*. Remek összefoglalása az írás annak, hogy a testgyakorlás mint nevelő eszköz milyen sokoldalúan komplexen épül be a személyiség egészséges fejlődésébe.

Lévai György az Universiadék történetéről ír „Az ötcsillagos játékok hat évtizedé"-ben.

A legutóbbi, a VII. Nemzetközi Sportszociológiai Szemináriumról (1981. augusztus 25—29. Halle) számolnak be igen átfogóan *Földesiné dr. Szabó Gyöngyi* és *Schiller János*.

Tóth István írása nyomán megtudhatjuk, hogy az Első Sportinformációs Világkongresszus (Snogov, 1981. október 5—9.) milyen kérdéseket és állásfoglalásokat vetett fel ebben az egyre jobban előtérbe kerülő témakörben.

Végül *Nagy Sándor* tolla nyomán részletes ismertetést olvashatunk a Testnevelési Főiskola újabb kiadványáról. Testnevelés — sport — oktatás a kötet címe, ami egyben utal is a gyűjtemény egész tudományterületünket átfogó jellegére.

Dubecz József

SZAKTERÜLETÜNK TUDOMÁNYOS ÉLETÉBŐL

Tájékoztató az MPT Testi nevelési szakosztályának üléséről

A Magyar Pedagógiai Társaság Testi nevelési szakosztálya 1982. IV. 28-án dr. Kutassi László egyetemi tanárnak, a szakosztály elnökének vezetésével ülést tartott a Testnevelési Főiskola aulájában.

Az ülés napirendjén az alábbi témák szerepeltek:

1. „A gyermek és ifjú testedzésének biológiai, pedagógiai hatékonysága" címmel dr. Nemessuri Mihály, a testnevelés-biológiai munkacsoport vezetője tartott előadást.

Mondanivalóját három fő részre osztotta:

a) körülmények,
b) személyek,
c) közgondolkodás.

A szabadtéri lehetőségek fontosságát hangsúlyozta és különösen nagy jelentőséget tulajdonít a háztömb körüli futásnak, kocogásnak, mert ezzel az aerob kapacitás jelentősen növelhető. Megállapítja, hogy sok az ötletes, jól felszerelt játszótér, de ezek nincsenek eléggé kihasználva.

A tantermi torna jelentőségét abban látja, hogy jó anyagot ad a tanulók számára a szabadidőben végzett otthoni testmozgáshoz. A pedagógus személyisége döntően befolyásolja, hogy a tanuló megszereti-e a testnevelést az iskolában és ez kihat egész további életére — mondotta.

Hangsúlyozta, hogy a közgondolkodás nem támogatja eléggé a testnevelést és az egészséges életmódot. A testnevelő tanárok és orvosok nagy része sem él egészségesen. Ezt bizonyította az az adat, hogy az általa évente megvizsgált 3-400 orvostanhallgatónak csak kb. 50%-a él egészséges életmódot. Kiemelte, hogy elsősorban a pedagógusokat kell megnyerni az egészséges életmód számára, és rajtuk keresztül a szülőket. Ezt számadatokkal is alátámasztotta, hiszen kb. 150 000 pedagógus dolgozik Magyarországon és ezek 2 millió 300 ezer diákkal foglalkoznak, akiken keresztül a szülőkkel is kapcsolatban vannak, tehát kb. 7 millió emberre direkt vagy indirekt hatást gyakorolhatnak — összegezte.

Ezután hozzászólt dr. Fülöp Adél főorvosnő a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola tanára, aki a munkacsoport tagjaként résztvesz a tanulóifjúság körében végzett felmérésekben. Konkrét adatokkal támasztotta alá és igazolta az előadásban elhangzottakat.

2. A szakosztályi munkacsoportok helyzetéről számolt be Varga Sándor ny. fővárosi vezető szakfelügyelő.

Az *óvodai* munkacsoport dr. Oszetzky Tamásné vezetésével — 3-6 éves gyerekek teljesítményének vizsgálatával és képességfejlesztő transzfer mérésekkel foglalkozik.

Az *általános iskolai* munkacsoportot Siklósi Lászlóné vezeti — a képességfejlesztés értelmezését vizsgálják a testnevelési tanterv alapján.

A *középiskolai* munkacsoport — Pádár Károly fővárosi vezető szakfelügyelő irányításával a középiskolai testnevelés helyzetének elemzését végzi és összegezik a testnevelési teljesítményfüzetek használatának tapasztalatait.

A *felsőfokú és egyetemi* szakbizottság Vámos Károlyné vezetésével Tudományos Tanácsülésre készül, melyet a szakosztállyal közösen az Ybl Miklós Építőipari Műszaki Főiskola 10 éves fennállása alkalmából augusztus 30—31-én rendeznek. Témája a testnevelés oktatásával kapcsolatos kérdések a felsőoktatás területén.

A testnevelés-biológiai munkacsoport munkájáról dr. Nemessuri Mihály számolt be.

3. Ezután dr. Kutassi László egyetemi tanár a szakosztály elnöke megköszönte dr. Nemessuri Mihály beszámolóját és tájékoztatást adott a szakosztály előtt álló legfontosabb feladatokról. Ezek között szerepel az állami döntések előkészítésében, valamint a helyi feladatok végrehajtásában való aktív részvétel. Valamint a VI. nevelésügyi konferencia előkészítéseként értékelni az V. konferencia határozatainak, ajánlásainak végrehajtását. Összegezni a jelenlegi helyzet értékelése során az ötnapos munkahéttel kapcsolatos tapasztalatokat.

A tájékoztatást megbeszélés követte.

Hollandáné Bagoly Ildikó

XI. mozgásbiológiai szimpozion 1982. május 26—28. Sportteljesítmény és izomerő

Tihany után Budapesten rendezte a Magyar Biológiai Társaság Mozgásbiológiai Szakosztálya, a Testnevelési és Sporttudományos Tanács és a Testnevelési Főiskola a XI. Mozgósbiológiai szimpoziont. A rendezvényeknek az MTESZ és a Testnevelési Főiskola adott helyet.

Az évenként megrendezésre kerülő szimpozion ez évi gazdái a sportteljesítményt létrehozó összetevők közül az izomerő szerepének és az erőfejlesztés során létrejövő változásoknak a vizsgálatát tűzték ki célul, különös tekintettel a versenysportra. A rendezvénysorozaton ismert hazai kutatók mellett külföldi szakemberek is tartottak előadásokat. Az érdeklődést növelték a gyakorlati bemutatók, melyek konkrét tanácsokat adtak — a kézilabda és az atlétika szakembereinek — a speciális sportági erőfejlesztés területén.

A számos, értékes előadás részletes ismertetésére itt nincs lehetőség, ezért csak egy-egy gondolat erejéig ismertetem az egyes előadók munkáját.

A bevezető referátumban *dr. Nádori László* kiemelte, hogy a tudományos karakterű edzés csak tervszerű, rendszerbe foglalt tevékenységként képzelhető el. A motorikus fejlődés vizsgálatánál viszont nem szabad figyelmen kívül hagyni az egyénre ható környezeti ráhatásokat, a gyermek esetében pedig a nem tervezett, önkényes fizikai tevékenységet, a játékot.

Dr. M. Bührle a Freiburgi Egyetem Sporttudományos Intézetében folyó kutatások közül egy vizsgálatsorozatot ismertetett, mellyel a maximális erőt, az erő-időgörbét, a mozgási időket változó ellenállás esetében, az integrált EMG-t, a számítógépes tomográfiával végzett izomkeresztmetszetet és a gyorsrostok összehúzódási idejét figyelték. Különböző következtetéseket vontak le, melyek gyakorlati tanácsként is felfoghatók a szakemberek számára.

Dr. D. Schmidtbleicher professzor vizsgálataival alátámasztotta azt az elképzelést, amely szerint az EMG aktivitás lineáris összefüggést mutat az izom által kifejtett erővel.

A magdeburgi *dr. G. Thiess* a gyermekek és ifjúságiak teljesítményfokozási lehetőségét kutatta, s arra a következtetésre jutott, hogy — ebben a korban — a legnagyobb jelentősége a gyorserőnek van, melyet a sporttechnikával párhuzamosan kell fejleszteni.

Milánóból érkezett *R. Renato*, aki magasugrókat vizsgált meghatározott gyakorlatvégzés közben. Videovektogram technikával kimutatta az alsó végtag ízületeinek terhelési nyomatékait, de ezzel egyidőben bemutatta a kiegyenlítéshez szükséges izomerőkifejtés mértékét is.

Tihanyi József laboratóriumi vizsgálataival arra keresett választ, hogy vajon a statikus erő nagysága (az izom feszülésének nagysága) milyen hatással van az izom koncentrikus kontrakciós sebességére. Arra a következtetésre jutott, hogy kezdeti terhelésnél nincs lineáris összefüggés, később viszont megváltozik a kapcsolat, ha az izometrikus kontrakció maximális gyorsasággal történik.

Dr. Guba Ferenc, dr. Takács Ödön és dr. Török Attila kutatócsoportja az izomplaszticitás területén folyó kísérleteiről számolt be.

Dr. Árky Nándor főorvos ismertette a sportsérülések okait, melyet legtöbb esetben az abszolút vagy relatív túlterhelésben jelölt meg. Javasolta a megelőzés szabályainak kidolgozását, melynek fő elve a következő: alkalmazni kell a terhelés mértékét és minőségét a sportoló pillanatnyi terhelhetőségéhez. Az előadás dr. Nemessuri Mihály munkáját is tükrözte.

Dr. Pálvölgyi Richárd a speciális röntgenvizsgálatok alkalmazási lehetőségeivel foglalkozott a sportsérülések diagnosztizálása területén.

Dr. Pucsok József, Szabó Judit, Offenmüller Katalin, dr. Ékes Erzsébet a szérum-myoglobinszint meghatározását vizsgálta sportolóknál. Vizsgálataik során arra a megállapításra jutottak, hogy terhelés hatására néhány sportolónál a szérum-myoglobinszint a nyugalmihoz viszonyítva csökkent, ami a fokozott igénybevétel hatására történő myoglobinbeépülést igazolja.

Dr. Malomsoki Jenő az edzettséget az anaerob energiaszolgáltató folyamatokon keresztül vizsgálta. Véleménye szerint meghatározható az a maximális vértejsavszint, amelynél a sportoló még erőkifejtésre képes. Ez segítséget nyújthat az edző számára.

Dr. Eckschmiedt Sándor ötéves felmérésének eredménye azt mutatta (kalapácsvetők), hogy a túlnyomóan maximális erőedzések gyengítik a kinesztatikus érzékelést, a zömmel gyorserő fejlesztés rontja az erőkifejtési sebesség- és az elmozdulási sebességérzékelést. Ez figyelmeztető az edzők számára, hogy csak a megfelelő arányban és mértékben végzett erőfejlesztés lehet teljesítménynövelő hatású.

Tihanyi József, dr. Apor Péter, Fekete Győző alkotta kutatócsoport a magasugrók rostösszetételét vizsgálta a m. vastus lateralis és a m. gastrocnemius vonatkozásában, valamint összefüggést kerestek a nekifutási sebesség, a felugrási idő és a függőleges emelkedés mértéke között. Eredmény: a nekifutási sebesség növekedésével csak egy bizonyos határig növekedett a felugrási eredmény és csökkent a felugrási idő; a felugrási idő a vizsgált két izom gyorsrost százalékával erős szignifikáns kapcsolatot mutat.

Dr. Török Attila, dr. Takács Ödön és dr. Guba Ferenc a kajakozás, az evezés és a kenuzás területén alkalmazott erőfejlesztő módszereket vizsgálta, s arra, jutottak, hogy legcélszerűbb és leghatásosabb az ún. izokinetikus erőfejlesztés az adott sportágak esetében.

Dr. Rigler Endre, dr. Barabás Anikó és *Fábián Gyula* egy laboratóriumi kísérletsorozatot végzett súlyemelőkön a teljesítményfaktorok kimutatására.

Dr. Madarász István, dr. Kemecsey Imre és *dr. Zsidegh Miklós* vizsgálatai a kajakozás technikájára az erő maximális értékeire, a munkafázis és a légmunka időviszonyaira, valamint a két oldal között fellépő dinamikai és időbeli aszimmetriára vonatkoztak.

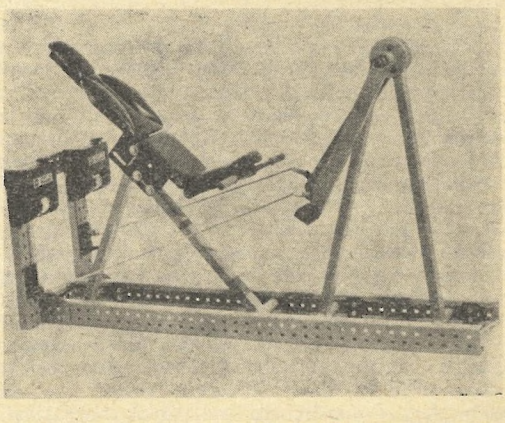
Dr. Bretz Károly és *Boksay Zoltán* az új biotelemetrikus vizsgálati módszereket mutatták be, mely óriási segítséget jelent a sporttudományos kutatásoknál.

Tóth István, Tihanyi József és *Erdődy Miklós* a telemetrikus érzékelőrendszerhez kapcsolt mikroprocesszoros berendezést, s annak felhasználási lehetőségeit ismertette.

Boksay Zoltán bemutatott egy korszerű gyorsulásmérő típust, amellyel vizsgálatokat végzett a kajak-kenu sportban.

Erdődy Miklós a gyorsasági erő alakulását mérte cselgáncsozókon edzésmunka és verseny közben.

Az utolsó napon a szimpozion résztvevői megismerkedhettek a TFKI műszerparkjával, az élettani osztály munkájával, a START Sportszergyártó és Fémipari Szövetkezet TRAINER erőfejlesztő gépei-



vel és az OTSI MOBILIS brigádjának telemetrikus mérőberendezéseivel. Ezenkívül érdekes és hasznos bemutatót láthattak Kovács László irányításával kézilabdából a Bp. Honvéd előadásában, valamint Kovács Etele vezetésével atlétikából a TF hallgatóival.

Szabolcs Imréné

„Mert a torna több egy egyszerű sportágnál"

„Remélem, nem kell hosszan fejtegetnem, hogy ez a »hiányzó láncszem« csak az emberré válás, pontosabban a majom emberré válásának folyamatában nincs meg. Van majom és van előember. És a kettő között nincs semmi. De volt. Csak nem tudjuk, mi.

Éppen így van ez a tornában is. Amióta az emberiség él, mozog, létezik — tornázik is. Csak éppen ezt nem tudjuk, hogy ki kezdte" — írja Dávid Sándor a Sportzsebkönyvek legújabb, a már megismert és megszeretett sündisznócskával díszített kötete bevezetőjében (Szaltószabadság, Sport, Budapest, 1981.)

Dávid Sándort eddig elsősorban a technikai sportok kiváló szakembereként, riporteréként ismertük meg. E kötet azonban azt is bizonyítja, hogy szellemes, jó író, és a tornához is nagyon ért.

Mi mindenről olvashatunk a „sünikönyvek" immáron ötödik kötetében? A sporttörténelemről. A torna történetéről. A szerekről, a mai versenyszámok kialakulásáról. A nagyokról — magyarokról és nem magyarokról. Az edzésmódszerekről, melyek egyre szigorúbbak a nagyobb követelmények miatt. (Nem állom meg egy idézet nélkül: „Tornamegegyezés: minden rontott gyakorlat helyett két jót kell csinálnia Magyarnak. Egyetlen gyakorlattal indult, ami azt jelenti, ha az hibátlan, vége az edzésnek. Ennek ellenére fél óra múlva már ott tartott, hogy csak tizenkét hibátlan gyakorlattal válthatta volna ki magát.

— Ez nem igazság! Laci bácsi is azt mondja, hogy ez sok — replikázott.

Vígh jó erősen hátba vágta:

— Rendben van, mostantól nem számít a plusz, de minden gyakorlat után így hátba vàglak. Rendben?

Ettől számítva csinált tizenkét jó gyakorlatot.

Éjjel tizenkettőkor fejezték be az edzést." — Az eredményt az olvasó ismeri. Két olimpiai, háromhárom világ- és Európa-bajnoki arany.) Olvashatunk továbbá az ellentmondásokról a sportban, a tornában. („Az élsportoló nem szent, hanem gyarló ember. Mint mi, valamennyien. Csak többet dolgozik, jobban tönkreteszi magát idegileg, fizikailag egyaránt. Hallottam Magyar Zolit panaszkodni az ízületeire, amikor még el sem érte a huszonötödik évét. Föl tudja valaki fogni, hogy azok a rettenetesen elkoptatott ízületek hogy fognak majd fájni, ha eléri a negyven, ötven, hatvan évet?") Szóba kerül a test edzése mellett a lélek edzése is. Edzésmódszerek, edzésstílusok. És külön fejezet foglalkozik a leányok tornájával. „Nálunk verik a gyerekeket?

— Igen. Nálunk a Károlyi-módszer, a félelem tornája dívik. Ha nem csinálod, agyonverlek. Kihagylak a csapatból, kiközösítelek, megszégyenítelek. Fizikai és pszichikai ráhatás egyszerre.

— Véleményed szerint, mennyire általános ez nálunk?

— Magyarországon lassan már nem is ismernek el más módszert... Őrültségnek, gyilkosságnak tartották 6 éves gyerekekkel kezdeni a rendszeres munkát. Tapasztalataink szerint ez az alsó határ még további 2—3 évvel lejjebb szorítható...

Azt hiszik, az ember direkt esik le a felemás korlátról vagy a gerendáról. »Ebből, disznócskám, nem kellett volna leesned« vagy még rosszabb: »Tudom, hogy direkt estél le, mert nem akarod megtanulni, de majd ellátom a bajod...«

»Mit jelentett a tetlegesség?« Válasz: »Pofont, szekrénybe zárást, térden állva, kézcsókkal bocsánatkérést...«

Vajon ha Korbut nem csinálja gerendán először a világon a szaltót, akkor is a világ kedvencévé tud válni? Nem tudom, de remélem, igen. De az biztos, hogy ha nem ugorja ezt a szaltót, vagy ha idejében álljt mond valaki illetékes a további szaltóknak, akkor Moszkvába, az olimpiára érkezve nem az a hír fogad, hogy Muhina, a szintén csodálatos Muhina szaltó közben leesve, meghalt.

Három napig ebben a hitben éltünk.

Aztán közölték, Muhina él... De megbénult mindkét lába és kétséges, hogy a bénulás feloldódik-e valaha is.

Hát erről beszélek!"

S ezt akarja mondani a recenzor is: sportoljunk, versenyezzünk, de éljünk is. Egészséges testtel és pszichikummal.

Végül a sorozatban már megszokott függelék következik: magyarok a világversenyeken, bibliográfia és számos érdekes kép.

Élvezetes és hasznos olvasmány e könyv mindenkinek, aki szereti a sportot. Tanárnak, edzőnek, tanítványnak, szülőnek egyaránt.

Ismét gratulálunk kis sündisznó!

Andor György

Örömök és csalódások

Ha egy magyar labdarúgó-edző-sportvezető könyvéhez *Sir Stanley Rous*, a FIFA elnöke ír előszót, arra a könyvre érdemes odafigyelni. Még akkor is, ha a világhírű angol szakember aligha olvasta Sebes Gusztáv könyvét (Örömök és csalódások, Gondolat, 1981., Budapest), de ismerte és ismeri a szerzőt. És Sebes Gusztávot ki nem ismeri?

Élete első mérkőzésén látta Tóth Potya Istvánt, Patakit, Schlossert. Játszott Orthtal, Jenyvel, Opatával, Braun Csibivel. Vezényelte Puskást, Bozsikot, Hidegkutit, Kocsist... Alapító tagja az UEFA-nak, 1954-től 1960-ig alelnöke is. Csaknem a kezdetektől máig látta, látja a magyar — és nemcsak a magyar — labdarúgást.

Istenné avatták és pokolra kívánták. Százezrek örjöngtek érte — s az egyetlen, igaz, a legdöntőbb pillanatban bekövetkezett vereség után — ugyanezek a százezrek követelték a fejét. (Ebben nem áll egyedül. Emlegethetjük Dalnokit, Széchy Tamást, Parti Jánost, Gyarmati Dezsőt — a sort oldalakon keresztül lehetne folytatni.) Talán csak a focinak több a rajongója, több a „hozzáértő szakembere" szurkolója.

Mi is az igazság a Sebes-mítosz, a Sebes-sztori körül — mely a legtöbb rajongó számára egyet jelent az aranycsapattal? Könyvéből — mert végre megírta emlékiratait —, természetesen nem derülhet ki a teljes igazság — a memoárirodalom a legelfogulatlanabb szerzők esetében is legalább egy kicsit elfogult. Ám átível egy — években is szép —, ugyanakkor „örömökkel és csalódásokkal" teli életutat. Azt a részét is, melyre az utóbbi időkben ismét megszaporodott focikönyvek (melyek mindegyike kitér az aranycsapatra és Sebes Gusztávra), legfeljebb csak utalnak. (Sebes Gusztáv könyve egy év alatt már a harmadik e témából.) S a fent említett rész egy még kevéssé feldolgozott korszak izgalmas dokumentuma.

Részletes ismertetésre egy rövid recenzió keretében nem vállalkozhatunk. Csak néhány utalásra, a tartalom bemutatására: A rongylabda és a fogadalom — az első igazi meccs — az I. világháború — a Vasasban — kivándorlás — magyar futball Párizsban — újra itthon az MTK-ban, majd profiként a Hungáriában — a fasizmus és a foci — a felszabadulás — az újrakezdés — London, az olimpia — elnökhelyettes és szövetségi kapitány — olimpia Helsinkiben — felkészülés és világbajnokság Svájcban — a vereség után — az ellenforradalom hatása — a Dózsánál és a Honvédnál — oldalakon keresztül tartana csak a címszavak felsorolása a sportdiplomáciai tevékenységig, az utánpótlás neveléséig. A további felsorolás, a címszavak helyett inkább idézzük — a minden sport- és főleg focirajongónak javasolható, érdekes képekkel illusztrált, a sportkiadványoknál meglehetősen vaskosnak számító könyv befejező két bekezdését:

„Bizonyára lesznek olvasóim között olyanok, akik azt modják, hogy egy a nyolcadik évtizedében járó ember miért töri a fejét, és miért kísérli meg újra és újra tapasztalatait hazája, elsősorban annak labdarúgása érdekében hasznosítani.

Nézzék el nekem! Szeretem ezt a sportot, és értelmetlennek találnám a leélt évtizedeket, ha nem küzdenék — amíg tudok — minden erőmmel a sportért, a labdarúgásért, a magyar ifjúságért."

Sebes Gusztáv erényeit és tévedéseit talán az utókor fogja feltárni. Az azonban kétségtelen, hogy hosszú időn át sportunknak, ezen belül is labdarúgásunknak egyik nagy, meghatározó egyénisége volt. Ezért is javasoljuk e könyv elolvasását.

Andor György

Ismét egy könyv a fociról

Zalka András, a neves szakember, a Testnevelési Főiskola rektora. Csak a labda volt mindig gömbölyű című könyvét a Sportpropaganda Iroda jelentette meg. E könyv azonban eltér a szokásos labdarúgókönyvektől. Szerepelnek benne ugyan olyan fejezetek, melyeket egy labdaúrgó szakkönyből — népszerűsítő műből — lehetetlen kihagyni. Például a Milliók szenvedélye című fejezet, mely a labdarúgás közönségével, a foci társadalmi hatásával foglalkozik. Vagy az Egy kis történelem című, mely a foci mai kialakulásának történetét mutatja be. S a szinte minden hasonló műben érintett, feldolgozott téma — melyet azonban Zalka András a megszokottól kissé eltérően ír meg, a Világbajnokságok — mérföldkövek. Ezekről — ha nem is pontosan ilyen felfogásban — másutt is olvashatunk. Számunkra azonban inkább a többi az érdekes.

A Felkészülésről — edzésmunkáról és még néhány kérdésről című fő fejezetben szó kerül a nézők, az edzéseken is részt vevők nem egyszer káros befolyásáról, majd az edzés eszközeit, módjait ismerteti a szerző: „A különböző feladatok hatékony elvégzése érdekében a labdarúgóedzéseken az edzők különböző edzésfajtákat alkalmaznak. Ma általában a következőket:

— technikai edzés,
— taktikai edzés,
— erőnléti edzés,
— kombinált edzés és
— kiegészítő edzés. (28. old.)

Nagyon tanulságos a Kiválasztásról, utánpótlás-nevelésről írott alfejezet. Zalka leszögezi: „A tehetségkutatást, a kiválasztást nem szabad a véletlenre bízni... A természetes kiválasztódás a sportban már régen a múlté... A tehetségkutatásból, a kiválasztásból nem hagyhatjuk ki az iskolát sem, és az egyesületi érdekeltséget sem..." mert „a tehetségeknek vannak jegyei, de ezek csak konkrét tevékenység közben ismerhetők fel... A labdarúgásban... ma is vannak tehetségeink... Sok helyütt hiányoznak az objektív... és a szubjektív feltételek... a gyermek nem kicsinyített felnőtt... A serdülő és ifjúsági korban a versenyzés (a bajnokságban való szereplés) nem cél, hanem eszköz... Hiányzik sokszor és sok helyütt a szükséges stabilitás." (30—33. old.) Ezen alapvető és nem elégszer hangsúlyozható megállapításokat az edzés története, labdarúgásunk időszerű kérdése, a „tudományos labdarúgás" (edzés, taktika, sportorvos, pszichológus stb.) elemzése követi, egyszerű, logikus, mindenki számára érthető formában.

A Kulcsfigura fejezet az edzői gárda összetételével, tevékenységével, képzésével, hitével és fanatizmusával, nálunk sokszor meglehetősen bizonytalan egzisztenciájával, az edző és a játékos viszonyával és még sok más kérdéssel foglalkozik. Szóba kerül az OTSH, az MLSZ, a bázisszervek szerepe, a klubvezetés, az edzők szerződtetése stb. Az Akiknek még közük van a színvonalhoz című fejezetből az is kiderül, hogy úgy kellene változtatni — gyökeresen — a vezetésen, hogy a labda azért gömbölyű maradjon. Ezután a labdarúgás elveszőben levő játékjellegéről ír Zalka András, majd megkísérli felvázolni — részletesen — a labdarúgás jövőjét (Merre tartasz labdarúgás?).

Az utolsó, Európa '80 című fejezet kontinensünknek a világbajnokságon játszott szerepével, az Európa-bajnokságokkal s ezeken hazánk szerepével foglalkozik a szerző, természetesen saját véleményével kiegészítve.

A könyvet néhány nagyszerű, de a nyomdatechnika miatt nem tökéletes minőségű fénykép zárja.

A nagyszerű könyvet — mely 1981-ben jelent meg — éppúgy haszonnal forgathatják a testnevelő tanárok, mint tanítványaik, a foci iránt érdeklődők és a kis csapatok edzői is.

Andor György

Iskolai testnevelés. Bibliográfia III.

Összeállította: Nagy Istvánné

IDEGEN NYELVŰ SZAKCIKKEK

ALEXEI, M.
A sportág szerinti csoportos oktatás a testnevelésben. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 1. 1—8.

ARCHER, J.
Állóképesség-fejlesztés tornaszerekkel. = Turnen + Sport. 1981. 1. 8—10. 2. mell. 8—9.

ARDELEÁN, T.
Az atlétikai mozgásanyaggal végrehajtott motorikus oktatás. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 1. 33—40.

AUERBACH, K.
Javaslatok a futó-állóképesség tervezéséhez az iskolai testnevelésben az V. osztály példáján. = Körpererziehung. 1981. 8/9. 391—394.

BARANCSIKOVA, G. A.
Nevelési célokat szolgáló társas játékok az iskolában = Fizicseszkaja Kultura v Skole. 1980. 3. 28—30.

BAYER, N.
A gyakorlatsorok szervezése a kosárlabdázás oktatásában. = Leibesübungen, Leibeserziehung. 1981. 1. mell. 5.

BÄSKAU, H.
Kapcsolatteremtés az iskolai sportközösségek és az egyesületi sportközösségek között az NDK-ban. = Körpererziehung. 1981. 2/3. 111—116.

BENGA, I.
Minimálprogram az iskolai testnevelés anyagának fejlesztésére. = Educatie Fizica si Sport. 1981. 6. 3—9.

BERNHARD, G.
A teljesítményorientált oktatás didaktikai-módszertani kérdéseiről a testnevelésben. = Leibesübungen, Leibeserziehung. 1979. 10. 219—224. 1980. 1. 3—5.

BLEY, W.
A differenciált oktatás elmélete a középiskolában a hátúszás karhúzásának bemutatott példáján. = Sportunterricht. 1980. 4. 132—137.

BODDIEN, W.
A gyakorlatösszekötő elemek oktatása a tornában 5—12. osztályos gyermekeknél. = Körpererziehung. 1980. 1. 12—18.

BOYER, M.
Programozott oktatás a „célorientált" pedagógiában. = Education Physique et Sport. 1980. 165. 4—8.

BRATI, I.
Algoritmusok az iskolai testnevelésben. = Educatie Fizica si Sport. 1981. 2. 6—11.

BRIEST, H.
A diákok alkotóan tudatos tevékenysége az iskolai és az oktatáson kívüli testnevelésben. = Körpererziehung. 1980. 1. 4—8.

BRINGMANN, W.
Az edzésterhelés hatásai az iskolás gyermek teljesítmény-élettani mutatóira. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1980. 7. 516—519.

BRODTMANN, D.
Sportoktatás és iskolai sport. = Sportwissenschaft. 1980. 2. 194—199.

BUZEK, F.
A gyermekek oktatása a távolugrásra. = Atletika. 1980. 2. 22.

CHOVANEC, J.
Teszt a testnevelési ismeretekről. = Telesná Vychova Mládeze. 1980. 7. 298—308.

CHRISTMANN, W.
A vágtafutás gyakorlásának lehetőségei az iskola alsóbb osztályaiban. = Körpererziehung. 1980. 5. 222—224.

CREVOISIER, J.
A labdarúgás az iskolában. = Education Physique et Sport. 1981. 169. 55—58. 170. 45—50.

DABROWSKI, A.
Az iskolai sport nevelési funkciói. = Kultura Fizyczna. 1980. 4. 20—22.

DAUGS, R.
Programozott oktatás és oktatástechnológia a testnevelésben. = Sportwissenschaft. 1980. 2. 200—203.

DELEPLACE, G.
A röplabdázás könnyű játék a gyerekeknek. = Education Physique et Sport. 1981. 168. 41—46.

DIETRICH, K.
A játék az iskolai testnevelésben. = Sportpädagogik 1980. 1. 13—20.

DIRJAN, C.
Vizsgálat az edzésmunka hatékonyságáról egy sportiskolai kosárlabdacsapat bajnokságra való felkészítése során. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 1. 13—24.

DIRJAN, C.
Vizsgálat az edzésmunka hatékonyságáról egy sportiskolai kosárlabdacsapat bajnokságra való felkészítése során. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 1. 13—24.

DRENKOW, E.
Testnevelési tankönyvek a szovjet pedagógiában. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1981. 6. 452—459.

ETTER, M.
A kajak az iskolában. = Sporterziehung in der Schule. 1981. 7. 21—22.

FARKAS, V.
Indokok a testnevelés programozott oktatására. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 2. 1—13.

FARKAS, V.
Az általános iskolások oktatása és felkészítése a röplabdázás világméretű igényei szerint. = Educatie Fizica si Sport. 1981. 1. 5—17.

FLEMMING, K.
A tapasztalatcserék szükséges feltételek az iskolai testnevelés hatékonyságának fejlesztéséhez. = Körpererziehung, 1981. 4. 145—150.

FROHREICH, H.

A játékkészség fejlesztése a röplabdázásban a kezdő technikai-taktikai oktatásával. = Körpererziehung. 1981. 2/3. 94—97.

FUNKE, J.

Tantervrevízió az iskolai sportban. = Sportvissenschaft. 1980. 1. 93—96.

GAILLARD, G.

Tapasztalat a kísérleti testnevelésről. = Education Physique et Sport. 1980. 161. 14—18.

GESSMANN, R.

Bevezetés a „felsőbb osztályosok iskolai testnevelése" súlyponti kérdés vizsgálatába. = Sportunterricht. 1980. 3. 85—87. p.

GÖHNER, U.

Szertorna az iskola alsó osztályaiban. = Sportpraxis in der Schule. 1980. 13. 223—225.

GÖTZE, H.

Gondolatok a tipikus vagy gyakori oktatási helyzetek megoldására a sportoktatásban. = Körpererziehung. 1980. 5. 200—203.

GUTIU, D.

A testnevelési órák lebonyolítása a kis tornatermekben. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 1. 9—12.

GUTIU, D.

A testnevelési órák szervezésének és fejlesztésének tökéletesítése. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 6. 1—5.

HAGELBERG, G.

A koedukáció irányzata és jelenlegi helyzete az iskolai testnevelésben. = Sportunterricht. 1981. 1. 5—19.

HARRANT, H.

Mozgás, alakítás és kifejezés a játékban. = Sportpädagogik. 1980. 1. 36—38.

HAVEL, Z.

Tapasztalatok az iskolás korúak szabadidősportjának szervezéséről. = Tréner. 1981. 5. 213—215.

HEISS, F.

Az iskolai testnevelésből való felmentés irányelvei táblázatos formában az orvosok és testnevelők számára. = Sportunterricht. 1980. 4. 125—131.

HELLER, H.

Ésszerű mászótechnika jobb eredményekhez vezet az oktatásban. = Körpererziehung. 1980. 1. 19—33.

IHLO, H.

A testnevelés oktatásának hatékonysága az oktatási eszközök használatával. = Körpererziehung. 1981. 1. 13—17.

Az iskolai sportversenyek szervezéséről. = Fizicseszkaja kul'tura v Skole. 1980. 4. 49—50.

ISRAEL, S.

Az edzhetőség a serdülőkorban. = Körpererziehung. 1980. 5. 193—200.

Jelentés a német testnevelők 1979. évi kongresszusáról. = Sportunterricht. 1980. 4. 137—145.

JOVANOVIC, M.

A testnevelés oktatásának folyamatossága az általános iskola 8. osztályában. = Fizicka Kultura. 1981. 3. 301—304.

JURIK, J.

Az általános állóképesség fejlesztésének lehetősége az iskolai sportban. = Tréner. 1980. 11. 491—492.

KIPHARD, E. J.

A problémamegoldás pedagógiai jelentősége az iskolai testmozgásban. = Sportpädagogik. 1980. 1. 52—53.

KLAUSER, W.

A testnevelő tanár a diákok értékítéletében és elvárásaiban. = Jugend und Sport. 1980. 7. 221—224.

KLEINDIENST—CACHAY, Ch.

A csoportmunka a testnevelésben. = Sportunterricht. 1980. 5. 165—172.

KLEINDIENST—CACHAY, Ch.

Gyakorlati példák a csoportos munka megszervezésére a testnevelésben. = Sportunterricht. 1980. 5. mell. 73—78.

KLÖPPEL, G.

Bevezetés a csapatjátékba az iskolai foglalkozásokon. = Sportpädagogik. 1980. 1. 26—29.

KNAPPE, W.

A testnevelés oktatási segédletei az első 3 osztályban. = Körpererziehung. 1981. 2/3. 84—92.

KNAPPE, W.

Az iskolai testnevelés éves tervezése. = Körpererziehung. 1981. 8/9. 371—381.

KLINGEN, P.

Játékformák az asztaliteniszezés oktatásánál. = Sporterziehung in der Schule. 1981. 7. 25—28.

KOCIECKA, D.

A testnevelő tanárok munkája a felügyelők szemével. = Kultura Fizyczna. 1980. 6. 15—16.

KOINZER, K.

A gyermekek és fiatalok állóképességének folyamatos fejlesztése állandóan szükséges. = Körpererziehung. 1981. 8/9. 384—390.

KONSTANTINOVICS, S.

Tapasztalatok az új iskolai testnevelési tantervek végrehajtásával a Belgrád környéki iskolákban. = Fizicka Kultura. 1981. 1. 53—55.

KOSTOV, K.

A testnevelési órák fizikai terhelése az általános iskola I—III. osztályaiban. = Vöproszi na Fizicseszkaja Kultura. 1980. 12. 756—759.

König, H.

Az állóképességi edzés gyakorlati végrehajtása diákokkal és fiatalokkal. = Leibesübungen, Leibeserziehung. 1980. 2. mell. 9—10.

KÖSTER, R.

Specifikus sportoktatás az iskolai felső tagozatban? = Sportunterricht. 1980. 4. 145—150.

KRAFT, Ch.

Elemzések a cselgáncs iskolai oktatásáról. = Körpererziehung. 1980. 1. 33—36.

KRAUS, D.

Az iskolai testnevelés bevezető anyagainak hatékonysága a diákok önálló szabadidei sporttevékenységre való felkészítésben. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1981. 2. 113—117.

KUCERA, M.
A fiatalság sportfelkészítésének néhány problémája. = Telesná Vychova Mládeze. 1980. 6. 241—246.

KUHLOFF, K.
Kirándulónap az iskolában. = Sportpraxis in der Schule und Verein. 1981. 6. 107—109.

MAIDANIUC, N.
A szabadtéri testnevelési órák hatásfokának növelése a hideg évszakokban. = Educatie Fizica si Sport. 1981. 5. 10—18.

MARCU, V.
A testnevelés tartalmi és módszertani fejlesztése az oktatás politechnizálása szempontjából. = Educatie Fizica si Sport. 1981. 6. 10—11.

MARSCHNER, L.
A gyakorlat-összekötő anyag megfogalmazásának változata V. osztályos lányok számára a torna példáján. = Körpererziehung. 1981. 8/9. 403—414.

MARSCHNER, P.
A diákoktól meg kell követelni az önállóságot. = Körpererziehung. 1980. 4. 148—152.

MARSCHNER, P.
Pedagógiai stratégia a fiatalok sportolásra való felkészítéséhez. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1981. 2. 96—104.

MARSCHNER, P.
A sportoló ifjúság aktivitása és önállósága az iskolában és a szabadidőben. = Tréner. 1981. 1. 1—5.

MARTIN, D.
A gyermek- és ifjúsági edzés modellkoncepciója. = Leistungssport. 1981. 3. 165—178.

MAYEROVA, J.
A korcsolyázás oktatásának új módszertana. = Tréner. 1980. 11. 495—498.

MEDLER, M.
Edzéselmélet a középiskolák felső tagozatának elméleti oktatásában a röplabdázás példáján. = Sportunterricht. 1980. 2. mell. 21—32., 3. mell. 43—48.

MENSING, E.
A kézilabdázás a nagyobb iskolai csoportokkal. = Deutsches Turnen. 1980. 10. mell. 110—114.

MENSING, E.
Kézilabda nagyobb iskolai csoportokkal. = Turnen + Sport. 1981. 1. 12—14.

MICHAELIS, K.
Tapasztalatok és felismerések a gyengébb képességű tanulók fejlődésének előmozdítására didaktikai differenciálással. = Körpererziehung. 1980. 5. 212—221.

MILANOVICS, L.
A 15 perces napi testgyakorlás hatása az iskolai diákság fizikai fejlődésére. = Fizicka Kultura. 1981. 1. 35—38.

MINIER, W.
A zene mint motivációs eszköz az általános kondíciófejlesztésnél az iskolai testnevelésben. = Sportunterricht. 1981. 1. mell. 5—8.

MITRA, G.
Súlyponti kérdések az iskolai testnevelés fejlesztésében. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 11. 1—6.

MIKUS, M.
A sportoktatás korszerűsítésének kérdéséhez. = Telesná Vychova Mládeze. 1980. 7. 289—297.

MUSAT, M.
Az iskolai sportversenyek szerepe a diákok esztétikai nevelésében. = Educatie Fizica si Sport. 1981. 7. 55—60.

NEBELUNG, K.
A diáktevékenység pedagógiai irányítása az iskolai testnevelésben a szabadidei önálló sportolásra való felkészítés szempontjából. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1981. 2. 110—113.

NICOLA, I.
A testnevelési órák anyagának tartalmi megkülönböztetése a középiskolai osztályokban. = Educatie Fizica si Sport. 1980. 8. 18—23.

NOWOCIEN, J.
A sportosztályok közösségnevelő értékei. = Kultura Fizyczna. 1980. 4. 17—19.

OTTO, G.
Általános megjegyzések az alsóbb osztályú középiskolai testnevelés tervezéséhez. = Sportunterricht. 1980. 6. 221—222, 227—230.

PASTEUR, R.
A tornaprogram megtervezése az iskolában. = Education Physique et Sport. 1981. 168. 10—13.

PASTEUR, R.
Az iskolai torna programjának megszervezése. = Education Physique et Sport. 1981. 169. 32—36.

PILA, A.
Az oktatás módszerei a testnevelésben. = Deporte 2000. 1981. 123. 54—57.

PETERS, H.
Az anyagleadás az iskolai testnevelésben, javaslattal az állóképesség fejlesztésének témakörében. = Körpererziehung. 1981. 8/9. 395—398.

PITHON, A.
A középtávú mezei futás a középiskolában. = Education Physique et Sport. 1980. 165. 13—17.

PLIVA, M.
Az oktatás módszertani alapjai a testnevelési iskolákban. = Telesná Vychova Mládeze. 1980. 7. 311—320.

PRZEWEDA, R.
A sportegyesület és az iskola. = Kultura Fizyczna. 1980. 4. 11—13.

POPOV, V.
Az úszás az NDK iskoláiban. = Vöproszi na Fizicseszkaja Kultura. 1980. 4. 225—237.

REICHENBACH, M.
Gondolatok a testnevelő tanár tudományos és alkotó munkájáról. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1980. 4. 241—244.

RUCKENBAUER, K.
Sítúrázás az iskolai sítanfolyamokon. = Leibesübungen, Leibeserziehung. 1981. 1. 3—7.

SASS, I.
Labdarúgás az iskolán kívüli sportban. = Körpererziehung. 1980. 4. 171—174.

SASS, I.
Az általános sportcsoportokban működő 5—10. osztályos gyerekek munkájának tapasztalatai. = Körpererziehung. 1980. 4. 157—160.

SASS, I.
Javaslat a gyakorlati munka megszervezésére az általános sportcsoportoknál. = Körpererziehung. 1980. 4. 161—165.

SAUGY, O.
A játékok az úszás oktatásában. = Sporterziehung in der Schule. 1981. 7. 13—16.

SCHAAB, R.
A rúdugrás az iskolában. = Education Physique et Sport. 1980. 165. 18—21.

SCHÄFER, R.
A gimnasztika tananyagának tervezése a felsőbb osztályokban az átdolgozott tanterv alapján. = Körpererziehung. 1980. 7. 325—335.

SCHERER, U.
Az iskolai testnevelés didaktikája a sportpedagógiai és iskolapedagógiai elméletek metszőpontjában. = Sportunterricht. 1981. 4. 129—133.

SCHERER, R.
A középtávfutás edzése a középiskola I. osztályában. = Sportunterricht. 1980. 7. mell. 127—128.

SIELEWIECZ, W.
Az ifjúsági szervezet feladata az élsportban folyó ideológiai és nevelési tevékenységben. = Kultura Fizyczna. 1980. 4. 9—10.

SCHIERENBECK, C.
Tanuljuk meg az edzést alkalmazni az iskolai testnevelésben. = Sportunterricht. 1980. 3. mell. 33—42.

SCHUSTER, A.
A problematikus gyerekek az iskolai testnevelésben. = Sportpädagogik. 1980. 1. 21—22.

SEIFERT, G.
A diákot fel kell készíteni az önellenőrzésre. = Körpereziehung. 1980. 4. 153—156.

SEIFERT, G.
Javaslat az oktatási segédlet tervezetének elkészítéséhez. = Körpererziehung. 1980. 7. 318—321.

SKLAD, A.
Az iskola szerepe a diákok sportaktivitásra való mozgosításában. = Kultura Fizyczna. 1981. 4. 3—7.

SKLAD, A.
Az új pedagógiai vonások változtatják meg az iskolai testnevelést. = Kultura Fizyczna. 1980. 5. 7—9.

SKLAD, A.
A gyermekek és a fiatalok testnevelése fejlődésük során. = Kultura Fizyczna. 1980. 6. 12—14.

SKARZEWSKA, J.
A testnevelők és az edzők nevelői tevékenysége a kutatások tükrében. = Kultura Fizyczna. 1980. 4. 14—16.

SKOROWSKI, J.
Az iskolai testkultúra és perspektivái 1981-től 1990-ig. = Kultura Fizyczna. 1980. 5. 2—6.

SMIDT, T.
A labdarúgás „megrendezése" az iskolában. = Sportpädagogik. 1980. 1. 44—47.

SPRING, P.
Gyermekek állóképességi edzése. = Sporterziehung in der Schule. 1981. 7. 17—20.

SROKOSZ, W.
Feltételrendszer és irányzatok az iskolai sport vizsgálatában. = Kultura Fizyczna. 1980. 4. 5—9.

SUTTON—SMITH, B.
A játék és szerepének új jelentősége a testnevelésben. = Jugend und Sport. 1980. 6. 170—171.

STANTON, D.
A testnevelés tantervének fejlesztése. = The Australian Journal of Physical Education. 1980. 89. 20—21.

STRNAD, M.
Tapasztalatok a 8—10 éves gyermekek fizikai alapképzésének modelljével. = Tréner. 1980. 11. 487—490.

STROCZYNSKI, W.
Fiatalok testgyakorlás és testkultúra iránti igénye. = Kultura Fizyczna. 1980. 11/12. 20—23.
Testnevelés az iskola alsóbb osztályaiban. = Education Physique et Sport. 1980. 161. 43—48.

THWAITES, A.
Reggeli szórakoztató program az iskolában a testnevelés megszerettetésére. = The Australian Journal of Physical Education, 1980. 89. 31—32.

TINNING, R.
A testnevelési óra értékelése a felmérés 1980-as változatával. = The Australian Journal of Physical Education. 1980. 89. 22—28.

VARY, P.
Kosárlabda-tanfolyam az iskolában. = Sportpädagogik. 1980. 1. 48—49.

VILKNER, H. J.
Az iskolás korú gyermekek motorikus reakciókészségének megfogalmazása és fejlesztése. (tézisek.) = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1981. 7. 534—543.

VISNEVE, L.
A testnevelési óra hatékonyságának fejlesztésével összefüggő kérdések. = Fizicseszkaja Kul'tura v Skole. 1981. 1. 15—19.

VOISIN, J.
A cselgáncs az általános iskolában. = Education Physique et Sport. 1980. 162. 39—44.

ZIMMERMANN, N.
A sportágspecifikus elmélet fogalma és funkciója az iskolai sportoktatásban. = Sportunterricht. 1980. 3. 98—105.

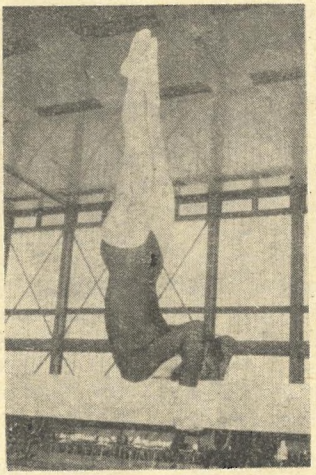
ZUKOWSKA, Z.
A sport a nevelési folyamatban. = Kultura Fizyczna. 1980. 4. 3—5.

WEIGERT, M.
Célorientáció a felsőbb osztályok sportoktatásában. = Körpererziehung. 1980. 5. 203—211.

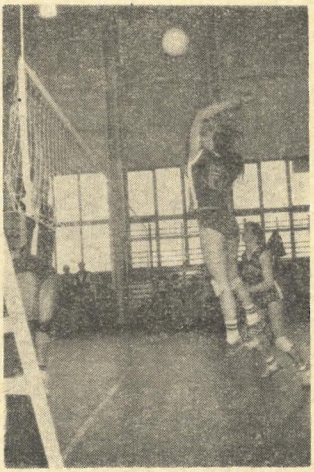
(Folytatjuk.)

Pedagógusjelöltek Spartakiádja

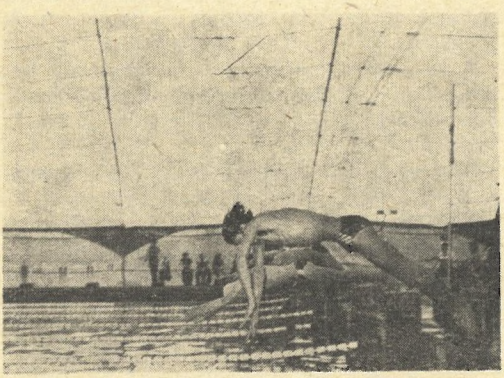
Szabolcs Imréné felvételei



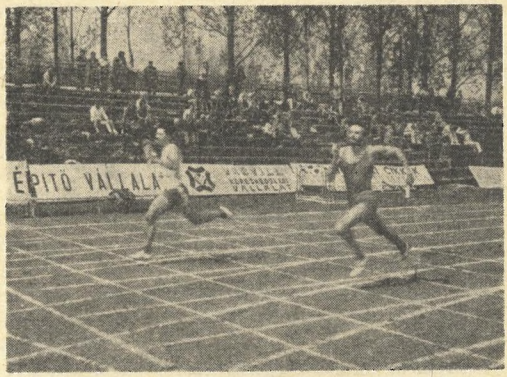
1. Könnyedség és koncentráció



4. Ütésre készülve



2. Indul a száz gyors



5. Férfi 4 × 100-as váltó

3. A mozdulat poézise

6. Befejeződött a verseny

SPORT ÉS NYELV

Olimpia... Olimpia?

Az *olimpia* szó a Magyar értelmező kéziszótár szerint két jelentésben használatos. Az egyik: *4 évenként megrendezett, sok sportágat felölelő világverseny;* a másik: *az ókori görögöknél 4 évenként rendezett, sportversenyekből álló ünnepély.*

Az értelmező szótárak — jellegüknél fogva — természetesen a legrövidebb, legtömörebb meghatározást igyekeznek adni, olyat, mellyel a fogalom, jelen esetben az *olimpia*, minden más fogalomtól elválasztható. Az első értelemnél, jelentésnél — minket most ez érdekel — lehetett volna írni a NOB vagy a nemzeti olimpiai bizottságok szerepéről is, ám erre — nyelvi szempontból — nem volt szükség. A fenti kritériumok elegendők arra, hogy az *olimpiát* minden más fogalomtól megkülönböztessék. Az, hogy 4 évenként tartják, és az, hogy sok sportágat felölelő verseny, kizárja a szóba jöhető vetélkedők közül a világbajnokságokat, melyek általában nem 4 évenként kerülnek megrendezésre, és egyszerre csak egy sportágban, kizárja a különböző kupákat, nemzeti bajnokságokat, melyeket szintén egy-egy sportágban rendeznek. A világverseny hangsúlyozása viszont világossá teszi, hogy egy ország versenyei, a nagy kontinensversenyek, az IBV, a baráti hadseregek sportküzdelmei semmiképpen sem nevezhetők olimpiának.

Mégis az utóbbi években olyan értelemben is kezdik használni e szót, mely értelem nem fedi a fentieket. Ilyen az *úttörőolimpia* és a *munkahelyi olimpia.*

Az *olimpia* szó fenti meghatározásából az *úttörőolimpiára* csak a „sok sportágat felölelő" igaz, sem a 4 évenkénti rendezés, sem a világverseny nem. Hasonló a helyzet a *munkahelyi* (hellyel-közzel *ágazati*) *olimpiákkal* is. Ezek sem világversenyek, még csak országosak sem, s bár több sportágat ölelhetnek fel, többnyire nem négy évenként kerülnek megrendezésre. Az *olimpia* ilyen használatának eröltetettségét mutatja — még ha maga a szó használata esetleg emeli is a versenyek rangját néhány versenyző szemében — ha például azt mondanánk: magyar úttörő-világbajnokság, munkahelyi világbajnokság.

A fenti fejtegetés ellen lehetne vetni azt a feltétlenül igaz tényt, nyelvi törvényszerűséget, hogy egyes új jelenségek — nem lévén nevük — valamilyen térbeli, időbeli vagy hasonlóságbeli kapcsolat alapján átveszik egy régebbi fogalom nevét. (Csak egy-két sportpélda: gyertya, dugó, horog, pillangó stb.) Kimondottan nyelvi akadálya nem lenne tehát az *olimpia* szó jelentésbővülésének. Ám úgy érezzük, ez csökkenti az igazi *olimpia* presztizsét, s nem növeli kellőképpen az úttörő- és munkahelyi versenyekét. Hiszen mindenki tudja, hogy itt nem igazi olimpiáról van szó, csak így előkelőbben hangzik. Ezért sokak számára nevetségessé is válik. S félő, hogy a folyamat nem állítható meg: előbb-utóbb esetleg beszélni fogunk *X város olimpiájáról*, a *Petőfi Sándor Általános Iskola olimpiájáról* vagy akár a *8. b. osztály olimpiájáról.* S ezek komikumát nem kell ecsetelni.

Keressünk tehát más kifejezést a fenti versenyekre! Lehetne például *országos úttörőbajnokság, országos úttörő-sportversenyek* vagy *munkahelyi sportversenyek, munkahelyi sportbajnokság* stb. Persze a jó, a legjobb elnevezést nehéz megtalálni. Ezért kérjük olvasóinkat: írják meg véleményüket a fentiekről, küldjenek be rovatunkhoz minél több javaslatot. Ha több olvasónk is hozzászól a témához, ha érdekes javaslatokat kapunk, a későbbiekben visszatérünk a témára.

Andor György

СОДЕРЖАНИЕ

Надь Шандор: Система требований в гимназии III. 129

Фёльдешине д-р Сабо Дьёнди: Отношение к урокам физкультуры на основе эмпирического исследования II. 138

Сентдьёрди Зольтан: Не оптимальнее, а эффективнее! 142

Лечебна гимнастика 144

Идеи и новости 148

Примечания и предложения 149

Обзор журналов 151

Из области науки по нашей специальности 152

Рецензии на книги 154

INHALT

Nagy Sándor: Das präzisierte Anforderungssystem der Gymnasien III. 129

Földesiné dr. Szabó Gyöngyi: Über die Attitüden zu den Stunden der Körpererziehung auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung II. 138

Szentgyörgyi Zoltán: Nicht optimal, sondern am erfolgreichsten 142

Heilgymnastik 144

Ideen, Neuigkeiten 148

Bemerkungen, Beiträge 149

Rundschau 151

Aus dem wissenschaftlichen Lebdn unseres Fachbereiches 152

Buchbesprechung 154

5,50 Ft

INDEX: 25824

Boros Jenő felvétele